

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

# **A RESILIÊNCIA EM RESPOSTA À POBREZA**

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS FACTORES DE RISCO E DE  
PROTECÇÃO ENVOLVIDOS NA RESILIÊNCIA

Márcia Cristina da Silva Andrade

1999

FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE DO PORTO

# **A RESILIÊNCIA EM RESPOSTA À POBREZA**

UM ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE OS FACTORES DE RISCO E DE  
PROTECÇÃO ENVOLVIDOS NA RESILIÊNCIA

Dissertação de Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da  
Criança

Márcia Cristina da Silva Andrade

1999

## AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer, em primeiro lugar, às pessoas que contribuíram directamente para este estudo, referindo-me especificamente às 13 crianças que constituíram a nossa amostra. A todos eles aqui deixo os meus sinceros e especiais agradecimentos, e o reconhecimento de que provavelmente muito pouco poderei fazer para retribuir o que fizeram por mim.

Gostaria também de agradecer às mães e/ou responsáveis pelas crianças e à educadora de infância Isabel Lima, pela colaboração tão incondicional e próxima que tiveram neste estudo.

O meu agradecimento ainda para as entidades, instituições e pessoas nelas envolvidas que também me apoiaram neste estudo. Refiro-me particularmente à Direcção Geral de Acção Social e ao seu Programa Ser Criança no âmbito do qual decorre o Projecto “naScER e creScER” e onde este estudo constitui uma das suas quatro Acções; e ao Centro Claretiano de Apoio à Infância, Juventude e Família como instituição promotora do Projecto “naScER e creScER”.

Fica aqui o meu agradecimento também às psicólogas Alexandra Freitas, Ana Tavares, Cecília Aguiar, Dora Santos e Inês Felgueiras que efectuaram a avaliação do desenvolvimento das treze crianças através da Escala de Desenvolvimento de R. Griffiths.

Quero ainda agradecer a todos os que trabalham comigo pelo apoio e amizade demonstrados ao longo deste percurso.

O meu agradecimento para a Doutora Orlanda Cruz que, para além de ter orientado esta dissertação, também em momentos mais conturbados deste percurso me soube colocar perante o desafio. Uma das coisas que aprendi com este estudo sobre a resiliência foi que, em momentos de grande stress, de grande pressão, há indivíduos que podem não resistir, enquanto que há outros que tendem a ver esses momentos como desafios, e que agem no sentido de os ultrapassar. Esta forma de encarar e de lidar com tais acontecimentos na vida

funciona como um factor de protecção face a esses eventos. Obrigada por me ter mostrado que mais vale encarar os acontecimentos como desafios.

Quero expressar um agradecimento profundo à minha amiga Adelina Andrês.

Por fim, um agradecimento muito especial para a minha família e amigos pelo apoio fornecido durante este tempo e, em especial, ao Romeu e ao Guilherme pelas referências que são na minha vida, e pelo suporte que têm representado neste desafio.



## RESUMO

Com a presente dissertação pretende-se abordar o fenómeno da resiliência, assim como os factores de risco e de protecção que lhe estão associados. Por resiliência entende-se a adaptação positiva dos indivíduos apesar do risco e da adversidade (Masten, 1994).

Contextos caracterizados pela pobreza onde são vividas diariamente condições adversas ao desenvolvimento, têm sido largamente estudados pela Ciência Psicológica, mas só recentemente se têm enfatizado os comportamentos adaptativos face ao risco e à adversidade.

O estudo de carácter exploratório que aqui descrevemos foi levado a cabo num contexto caracterizado pela pobreza. É um estudo de caso sobre o fenómeno da resiliência num grupo de 13 crianças entre os 3 e os 6 anos de idade do Bairro de S. João de Deus – Porto. Interessou-nos compreender porque é que face ao risco e à adversidade umas crianças são vulneráveis e outras lhes parecem resistir. Quais os factores envolvidos na resiliência? Que diferenças e que semelhanças existem entre as crianças resilientes e as vulneráveis relativamente a esses factores?

Num primeiro momento, procedeu-se à identificação das crianças resilientes e das crianças vulneráveis, na amostra seleccionada. Na recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: *Life Event Checklist* (Werner&Smith,1992) e Escala de Avaliação de Desenvolvimento (Griffiths,1986). Das 13 crianças 4 foram identificadas como resilientes e 9 como vulneráveis.

Um segundo momento deste estudo consistiu na análise dos factores de risco e de factores de protecção entre os dois grupos de crianças previamente identificados. Estes factores estão divididos em três domínios: Características da Criança, Características do Contexto Familiar e Características do Contexto Social Mais Alargado. Na recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos: Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida, Escala de Temperamento (Buss&Plomin,1984), Descrição da Criança Feita pela Mãe (Cruz,1996), Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social (Harter&Pike,1983), e Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares (Cruz,1996).

A análise dos resultados sugere a existência de factores que são diferentes para os dois grupos e de outros que são comuns aos dois grupos.

## ABSTRACT

With the present dissertation we pretend to study de phenomena of resiliency as well as the related risk and protective factors. By resilience we mean the successful adaptation despiste risk and adversity (Masten, 1994).

Contexts characterised by poverty where adverse conditions to development are lived every day, had been study by psychologists but only recently theses studies has focus in the successful adaptation against risk and adversity.

The study that we describe here is exploratory and was made in a poverty context. Its a study case about resiliency in 13 children of the Bairro S. João de Deus – Oporto. We would like to understand why in face to risk and adversity some children became vulnerable and others seems to resist? Which factors are evolved in resiliency? What differences and similarities exist between resilient and vulnerable children related to those factors?

In a first moment we identified the resilient and vulnerable children, in the selected sample. The instruments used was: Life Event Checklist (Werner & Smith,1992) and Development Scale (Griffiths,1986). From the 13 children 4 was identified as resilient and 9 as vulnerable.

In a second moment we analysed de risk and protective factors between the two groups of children previously identified. Those factors are divided in three domains: Child Characteristics, Familial Context Characteristics and Broader Social Context Characteristics. The instruments used was: Characterisation of Child and her Life Contexts Questionnaire, Temperamental Scale (Buss & Plomin,1984), Description of the Child made by her Mother (Cruz,1996), Auto-Perception of Competency and Social Acceptance Scale (Harter&Pike,1983) and Response to Disciplinary Situations Scale (Cruz,1996).

The result analysis suggests that there are factors that are difference for the two groups and that others are common for the two groups.

## RÉSUMÉ

Cette thèse a comme objectif l'étude du phénomène de la "resilience" et des facteurs associés. Par "resilience" on comprend l'adaptation positive des individus vivant dans des conditions de vie difficile" (Masten, 1994).

Le contexte caractéristique de la pauvreté, où tout les jours sont vécues des conditions adverse au développement, a été bien étudié par la science psychologique, mais c'est à peine récemment que les conduites adaptatives face au risques et à l'adversité ont été mises en evidence.

La recherche à caractère exploratoire ici présentée a été menée dans un environnement caracterisé par la pauvreté. Il s'agit d'une étude sur la "resilience" dans un groupe de 13 enfants, d'âge comprise entre 3 et 6 ans, habitant le Bairro S. João de Deus, à Porto. L'objectif de cette étude était de connaître pourquoi face au risque et l'adversité, quelques enfants sont vulnérables et d'autres leur résistent. Quels sont les facteurs associés à la "resilience"? Quelles sont les difference et les ressemblances entre les enfants "resilients" et les vulnerables?

Dans un premier instant on a identifié, chez les enfants de l'échantillon, ceux qu'on pourrait qualifier comme "resilients" et ceux qu'on qualifierait comme vulnerables. Les instruments utilisés ont été: *Life Event Checklist* (Werner&Smith,1992) et Échelle d'Évaluation du Development (Griffiths,1986). Des 13 enfants de l'échantillon, quatre ont été qualifiés comme "resilients" et neuf comme vulnerables.

Des variables caractéristiques de l'enfant, du context familial et de l'environnement social ont été analysées du point de vue de son action comme facteurs de protection ou comme facteurs de risque. Les instruments d'évaluation utilisés ont été: Questionnaire de Caractérisation de l'Enfants et ses Contextes de Vie, Échelle de Temperament (Buss&Plomin,1984), Description de l'Enfant faite par la Mère (Cruz,1996), Échelle d'Auto-Perception de Competence et d'Acceptation Sociale (Harter&Pike,1983), et Échelle d'Évaluation des Réponses à des Situations Disciplinaires (Cruz,1996).

L'analyses des données a identifié des variables permettant la distinction entre les deux groupes d'enfants, "résilients" et des variables, et des variables qui ne la permettent pas.

## ÍNDICE

Investigação, Emoções e Razão .....	11
Introdução .....	12
 <b>Capítulo I – Enquadramento Teórico</b> .....	<b>14</b>
Perspectivas Teóricas sobre o Desenvolvimento .....	16
Modelos de Desenvolvimento .....	16
Resiliência: Talvez um Novo Modelo de Interação Recíproca? .....	19
A Origem dos Estudos sobre a Resiliência .....	21
Definição do Conceito de Resiliência .....	26
Componentes da Adaptação .....	28
Os Conceitos de Risco e de Adversidade .....	29
Crianças Resilientes, Resistentes ao Stress ou Invulneráveis:	
Conceitos Relativos ou Absolutos? .....	31
Resiliência e Risco .....	33
Fases da Investigação Acerca do Risco .....	34
Especificidade, Multiplicidade e Efeitos Cumulativos do Risco .....	35
Risco Proximal e Distal .....	37
Transgeracionalidade dos Riscos na Pobreza .....	39
Resiliência, Vulnerabilidade, Factores de Protecção e Factores de Risco .....	41
Interação entre Factores de Risco e de Protecção .....	44
O Preço da Resiliência .....	47
Prever a Resiliência .....	51
Dificuldades na Previsão da Resiliência .....	53
As Investigações sobre a Resiliência .....	57
Grupos de Fenómenos da Resiliência .....	57
Questões Metodológicas .....	58
Validade do Conceito de Resiliência .....	58
Heterogeneidade nos Procedimentos Metodológicos .....	61
Os Estudos sobre os Factores de Risco e de Protecção .....	63
O Estudo de Kauai .....	64
Outros Estudos .....	67

<b>CAPÍTULO II – Enquadramento Metodológico</b>	83
1. Compreender Fenómenos através da Ciência: a Escolha da Metodologia	85
2. As Investigações de Baixo Constrangimento	90
2.1. Situações em que se Aplicam e Informações que Proporcionam	90
2.2. Usando Metodologias de Baixo Constrangimento	93
2.2.1. Formulação de Problemas e Hipóteses	93
2.2.2. Recolha de Dados	95
2.2.3. Sujeitos da Amostra	97
2.2.4. Avaliação e Interpretação das Informações Recolhidas	98
2.3. Limitações das Investigações de Baixo Constrangimento	98
2.4. Diferenças entre o Estudo de Caso e a Investigação Naturalista	100
3. ...E o Estudo de Caso	103
3.1. Definição	103
3.2. Características	104
3.3. Tipos de Estudos de Caso	105
<b>Capítulo III – Descrição do Estudo Empírico</b>	107
Formulação de Problemas	109
1. Enquadramento e Origem do estudo	109
2. Objectivos do Estudo	112
Amostra	114
Recolha de Dados	116
1. Primeiro Momento: Identificação Das Crianças Resilientes e das Vulneráveis	118
1.1. Variáveis	118
1.2. Instrumentos	119
1.3. Procedimento	123
2. Segundo Momento: Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção	126
2.1. Variáveis	126
2.2. Instrumentos	131
2.3. Procedimento	144

<b>Capítulo IV – Análise e Discussão dos Resultados</b> .....	151
Apresentação e Análise dos Resultados .....	154
1. Primeiro Momento: Identificação Das Crianças Resilientes e das Vulneráveis .....	154
2. Segundo Momento: Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção .....	156
Discussão dos Resultados e Conclusões Finais .....	187
O Alcance Efectivo das Escalas .....	192
Conclusões .....	195
 Bibliografia .....	 197
 Anexos .....	 210

## INVESTIGAÇÃO, EMOÇÕES E RAZÃO

Sei que não sou dali.  
Mas pertenço ali!  
Sei que me engano dizendo a mim própria que estou ali.  
Porque estou aqui!  
Sei que embora não sendo dali...  
Pertencço ali!

Isto é o que sentimos quando numa atitude mais reflexiva pensamos nas vidas e nos ambientes que nos envolvem, diariamente, no local de trabalho e no propósito desta investigação. Penso naquilo que sinto, e na genuinidade ou falsidade dos meus sentimentos. Penso na forma como me relaciono, e nos motivos para esse relacionamento. Penso, afinal, naquilo em que acredito! :

O Capitão Jonathan,  
Com a idade de dezoito anos,  
Captura um dia um pelicano  
Numa ilha do Extremo Oriente.  
O pelicano de Jonathan,  
De manhã põe um ovo branco  
E dele sai um pelicano  
Que se lhe assemelha espantosamente.  
E este segundo pelicano  
Põe, por sua vez, um ovo branco  
Donde sai, inevitavelmente,  
Um outro que faz outro tanto.  
Isto poderá durar muito tempo  
Se entretanto não se fizer uma «omolette»

Robert Desnos

Chantefleurs, Chantefables<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Retirado do livro "A Reprodução" de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron

## INTRODUÇÃO

O Bairro de S. João de Deus – meio onde se desenrolou este estudo sobre a resiliência – está situado na periferia da cidade do Porto e, como tantos outros bairros sociais, é facilmente identificado pelo emaranhado de blocos um “pouco” gastos pelo tempo e pelo uso.

Se bem que neste bairro é visível a sua degradação a vários níveis é, também, possível sentir-lhe a vida intensa de afectos baseada numa trama de relações muito específica.

Em Abril de 1997 teve início o Projecto que nos permitiu, por um período de quase 3 anos, conhecer, viver e conviver naquele contexto.

Quando ali chegámos, acreditávamos de forma quase inabalável nos ciclos de reprodução social, nos ciclos de desvantagem e pobreza, e na continuidade e transgeracionalidade dos efeitos desses ciclos. Acreditávamos que era difícil romper com as amarras da pobreza e marginalidade.

Tivemos, no entanto, a esperança de que, a partir de aprendizagens mútuas e recíprocas baseadas em interacções próximas, este trabalho pudesse ser interessante e desafiador, também do ponto de vista social.

Contudo, a certa altura pudemos perceber que esta perspectiva partia de um pressuposto desajustado àquela realidade. Estávamos a considerar as pessoas daquele meio como um grupo homogéneo em termos de percursos de vida. O outro lado da moeda foi-nos dado a observar: afinal, mesmo em meios socialmente desfavoráveis e com bastantes adversidades ao desenvolvimento, os destinos pessoais eram heterogéneos (ainda que limitados em termos de ascensão a categorias sociais mais elevadas) e muitos deles possíveis de serem bem sucedidos.

Foi, assim, que o tema da resiliência nos despertou atenção e curiosidade.

E, deste modo, acreditamos actualmente que, mesmo face a circunstâncias adversas, existem indivíduos capazes de, segundo a descrição de Werner e



Smith (1982) sobre indivíduos resilientes, "works well, loves well and expects well".

Mais ciclos, outros ciclos, favoráveis ao desenvolvimento humano podem ser construídos e reproduzidos. Os ciclos ancestrais podem, então, ser rompidos, e a mudança social introduzida.

É, deste modo, consideramos ser possível fazer uma "omolette".

Com o objectivo de compreender porque é que face ao risco e às adversidades umas crianças são vulneráveis e outras resilientes, que nos propusemos fazer o estudo aqui apresentado. Interessou-nos essencialmente explorar quais são os factores de protecção envolvidos na resiliência.

Deste modo, realizámos um estudo de caso com 13 crianças do Bairro de S. João de Deus com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. Num primeiro momento foram identificadas as crianças resilientes e as vulneráveis. Após esta identificação, procedeu-se à análise de variáveis relacionadas com características da criança, do seu meio familiar e do contexto social mais alargado.

Os estudos realizados no âmbito da resiliência tem demonstrado que a resiliência não é um atributo fixo e inalterável. A resiliência resulta da combinação de factores individuais, familiares e comunitários. Nesse sentido, os estudos realizados têm acompanhado "as tendências actuais em Psicologia do Desenvolvimento e em psicologia da Educação" já que a resiliência tem sido abordada "dentro de ópticas mais abrangentes que incluam não só a criança, mas sobretudo, as crianças "embebidas" nos seus contextos de socialização" (Bairrão,1992,p.51).

## **CAPÍTULO I**

# **ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

Com a presente dissertação pretende-se abordar o fenómeno da resiliência. Assim, este primeiro capítulo constitui o corpo teórico deste trabalho e foi elaborado com base numa revisão da literatura sobre o tema aqui apresentado. Aqui, encontram-se as referências teóricas, os conceitos e os estudos que serviram de fio condutor ao estudo empírico realizado, exposto nos capítulos seguintes.

## PERSPECTIVAS TEÓRICAS SOBRE O DESENVOLVIMENTO

As teorias actuais consideram que o desenvolvimento humano é o resultado da interacção dinâmica entre o indivíduo e o meio (Sameroff, 1993)

Mas nem sempre o desenvolvimento foi entendido desta forma, e as mais recentes interpretações são fruto de um longo percurso à volta deste tema.

Também no presente se crê que o desenvolvimento se inicia com a fecundação (onde existe já um forte jogo de forças entre o ser em formação e o ambiente) e termina com a morte. Esta visão do desenvolvimento alargada a toda a vida humana é, no entanto, uma conquista recente. Refira-se que, há poucas décadas atrás, o desenvolvimento estava circunscrito à infância e adolescência. Conceitos que, aliás e tal como são hoje concebidos constituem "inventos sócio-culturais relativamente recentes (Coll,Palacios&Marchesi,1995,p.10).

### **MODELOS DE DESENVOLVIMENTO**

Nos modelos de desenvolvimento descritos na literatura encontramos aqueles que enfatizam um dos pólos – características inatas ou factores ambientais – e, também, modelos para os quais o desenvolvimento depende da combinação e interacção de ambos, reconhecendo a inseparabilidade e multiplicidade desses factores.

É, portanto, no primeiro destes grupos que podemos encontrar, por um lado, os modelos organicistas e, por outro, os modelos mecanicistas sobre o desenvolvimento.

Os **modelos organicistas** preconizam um maior peso assumido pelas características inatas em contraposição ao adquirido em contacto com o meio. Embora não neguem a influência das experiências no desenvolvimento, consideram os processos internos – com uma orientação definida para determinadas metas - mais importantes. É neste enquadramento que emerge o

estabelecimento de vários estádios universais pelos quais todos os indivíduos passam, independentemente dos contextos culturais envolventes, pois partilham a mesma natureza humana. Como referências destes modelos podemos citar as teorias cognitivas de Piaget e as teorias de Chomsky sobre a linguagem.

Por sua vez, os **modelos mecanicistas** com as suas raízes filosóficas do empirismo de J. Locke e D. Hume <sup>2</sup> advogam o maior peso das aprendizagens nos processos de desenvolvimento. As características intrínsecas ao indivíduo têm pouco relevo comparativamente ao peso do meio, das experiências e aprendizagens nele ocorridas. Nestes modelos, os estádios de desenvolvimento são definidos pelos contextos do momento. Enquanto que nestes modelos a mudança psicológica ocorre devido aos acontecimentos exteriores – pois, caso contrário, o indivíduo permanece na mesma - no que se refere aos modelos anteriores, as mudanças são, como já referimos, universais e estão inscritas nos códigos genéticos que determinam uma orientação evolutiva comum. As suas teorias de modificação comportamental de Skinner e Watson ilustram o que acabámos de afirmar relativamente ao posicionamento mecanicista.

No que diz respeito aos modelos de desenvolvimento que argumentam a favor da interacção entre os factores intrínsecos e extrínsecos, é possível ainda fazer a distinção entre os interaccionistas e interaccionistas recíprocos<sup>3</sup>. Basicamente, a diferença que se pode apontar entre estes modelos refere-se ao papel activo que o indivíduo e - particularmente a criança - adquire na interacção com o meio, podendo também, ela própria, influenciá-lo e alterá-lo – este é o posicionamento assumido pelos modelos interaccionistas recíprocos.

Do ponto de vista dos modelos interacionistas, quer a noção de continuidade, quer a de descontinuidade no desenvolvimento só pode ser analisada tendo em conta a relação existente entre características da criança e seu ambiente envolvente, e não podem ser tomadas separadamente atribuindo-se a um ou a outro essa responsabilidade. Não faz sentido justificar a continuidade

---

<sup>2</sup> J. Locke e D. Hume terão vivido entre 1632-1704 e 1711-1776, respectivamente. A Locke deve-se a célebre metáfora da tábua rasa: a mente humana no momento do nascimento seria comparável a uma tábua rasa.

<sup>3</sup> Esta categorização é sugerida por Sameroff (1993)

como se ela fosse natural e inata – o desenvolvimento não pode ocorrer sem um ambiente<sup>4</sup>. Para além do mais, nas novas aquisições da criança, tanto entram em jogo as suas características intrínsecas, como aquelas que advêm da experiência.

A origem dos modelos interaccionistas recíprocos pode ser identificada com o trabalho de Bell que data de 1968 sobre os efeitos da criança no seu ambiente e vice-versa. A partir daqui, os contextos deixam de ser considerados inócuos às influências da criança, e é aceite que as suas características também os influenciam. Esta reciprocidade pode ser ilustrada com o exemplo de uma mãe que dá à luz um bebé com um temperamento muito activo e que, por seu lado, a mãe é, até ao momento, uma pessoa habitualmente calma e passiva. Este facto – criança muito activa – tem repercussões no relacionamento da díade mãe-filho: a mãe pode, por exemplo, estar sob uma grande ansiedade e esta ansiedade, por sua vez, se reflectir no relacionamento e, consequentemente, na própria criança.

Integrado no grupo dos modelos interaccionistas recíprocos salientamos o modelo transaccional de Sameroff e Chandler (1975). Neste modelo o desenvolvimento é entendido como um produto da interacção dinâmica contínua entre a criança e a experiência proporcionada pela sua família e contexto familiar ao longo do tempo (Sameroff&Chandler,1975).

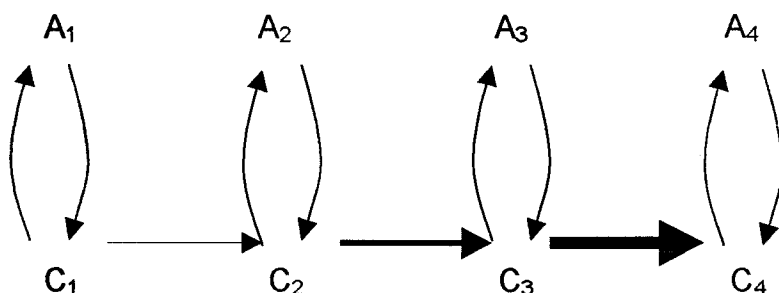
Funcionando criança e ambiente como elementos do mesmo sistema em que ambas as partes se influenciam mútua e reciprocamente, o modelo transaccional destaca-se pela ênfase dada às influências da criança no ambiente onde as experiências proporcionadas pelo ambiente são também resultado da acção da própria criança (Sameroff, 1993).

---

<sup>4</sup> Este é o pressuposto avançado por Anastasi em 1958

## RESILIÊNCIA: TALVEZ UM NOVO MODELO DE INTERACÇÃO RECÍPROCA?

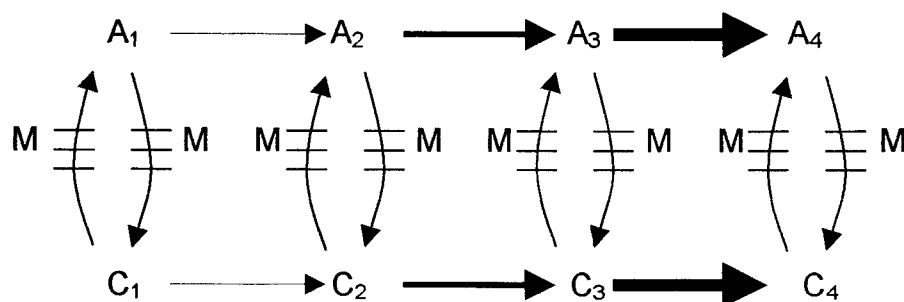
Para finalizar apresentamos, sob a forma de esquema, os modelos de interacção recíproca do desenvolvimento<sup>5</sup> para explicar, que da análise desta representação, pudemos perceber que, quando aplicada ao estudo da resiliência, este esquema comportaria mais elementos.



A: ambiente

C: criança

O esquema adaptado ao quadro da resiliência tem a seguinte configuração:



A: Ambiente

C: Criança

M: Mediadores

<sup>5</sup> Esquema adaptado de Sameroff, 1993, p.6.

Antes de passarmos à explicação dos mediadores, convém referir que apresentamos setas a negro na dimensão do tempo com a intenção de realçar o factor tempo, no sentido em que ele implica diferentes estádios de desenvolvimento, e que em matéria de resiliência vários autores argumentam que o próprio estágio de desenvolvimento em que a criança se encontra pode constituir um factor de protecção/vulnerabilidade

Assim, à luz das teorias sobre a resiliência podemos considerar que na interacção entre a criança e o meio existem factores de risco que tanto têm origem na criança como no seu meio (repare-se que estamos a falar de crianças de alto-risco). Contudo, os seus efeitos na criança não são lineares, nem muitas vezes directos: existem, nesta interacção, factores de protecção que medeiam a relação factores de risco-efeitos dos factores de risco. Estes factores de protecção tanto podem estar presentes na criança como no meio que a envolve.



## **A ORIGEM DOS ESTUDOS SOBRE A RESILIÊNCIA**

A origem dos estudos sobre resiliência pode ser apontada mesmo antes do aparecimento do seu conceito. As investigações acerca da esquizofrenia, pobreza e resposta a situações traumáticas (por exemplo, guerras) são campos assinalados como importantes fontes de conhecimento no constructo da resiliência. No domínio da esquizofrenia, por exemplo, encontram-se vários exemplares de estudos que, mais tarde, com a emergência do conceito, foram identificados como exemplares sobre resiliência.

Curiosamente, esta origem parece atribuir-se ao campo da fisiologia, na década de setenta. Segundo o psiquiatra infantil Anthony (1987), são os estudos epidemiológicos de Hinkle (1972; citado por Anthony, 1987) sobre a susceptibilidade a doenças coronárias do coração que marcam este acontecimento. Hinkle pôde constatar que padrões de doença originados por diferentes susceptibilidades poderiam manter-se por períodos iguais ou superiores a 20 anos, existindo indivíduos vulneráveis que mantinham as mais altas probabilidades de doença e indivíduos resilientes que conseguiam, comparativamente aos primeiros, manter-se saudáveis. Esta diferença na forma de reagir dos sujeitos em análise conduziu Hinkle ao estudo mais aturado deste fenómeno, descobrindo que um pequeno grupo de indivíduos pareciam estar “psicoimunizados” pois, por mais privações e mudanças pelas quais passassem (como, por exemplo a morte do cônjuge, ou separação de um familiar), não se encontravam vestígios, como seria esperado, de doença. A esta reacção estavam associados, por um lado, a ausência de anteriores susceptibilidades e, por outro lado, a existência de características pessoais que isolavam impermeabilizavam os indivíduos aos acontecimentos exteriores. Dois anos mais tarde, Hinkle classificava estes indivíduos com uma desordem narcisista.

Também curioso é o facto da “resiliência” poder ser detectada em animais, especificamente, em ratos de laboratório. Assim, quando sujeitos a experiências que envolvem a sobrevivência em ambientes extremos, pequenas percentagens destes ratos para além de sobreviverem e se desenvolverem

nesses ambientes adversos, ainda demonstravam uma capacidade exploratória acrescida e um maior poder de resolução quando confrontados com situações de labirintos (Anthony, 1987).

O conceito de resiliência surge, então, a partir das investigações sobre o risco – como é o caso da investigação de Hinkle sobre o risco de doenças coronárias – e onde o campo da psicopatologia é, provavelmente, a sua maior fonte, sendo aqui de salientar os estudos sobre a esquizofrenia.

Um dos estudos que representa uma referência sobre as origens das investigações da resiliência nesta área diz respeito ao estudo desenvolvido por Bleuler (1974, 1979) e que é citado por Garnezy (1981). Este trabalho destaca-se, por um lado, pelo seu enfoque na competência e, por outro lado, porque o material foi recolhido paulatinamente ao longo de vinte anos através da observação naturalista que permite um conhecimento mais próximo dos sujeitos e da realidade comparativamente aos estudos efectuados em laboratório. Bleuler na qualidade de psiquiatra, seguiu durante vinte anos 208 pacientes esquizofrénicos, e pôde constatar que o número de crianças afectadas pela esquizofrenia dos pais era uma minoria: de 184 crianças só 10 tinham sido – na altura do diagnóstico – identificadas como esquizofrénicas e, quando a investigação terminara, 5 destas 10 crianças, tinham recuperado. Para além disso, quanto ao nível ocupacional conseguido, Bleuler pode verificar que, na altura da conclusão da investigação, dos 143 indivíduos que tinham mais de 20 anos, 120 tinham excedido as expectativas quanto ao emprego exercido, e que em 5 casos o nível ocupacional atingido era mesmo superior ao dos pais. Também, e relativamente ao casamento, 84% dos sujeitos que tinham casado eram felizes e bem sucedidos no casamento. Estes resultados levaram este autor a escrever o seguinte:

“ But despite their miserable childhoods....and despite their presumably tainted genes, most offspring of schizophrenics manage to lead normal productive lives. Indeed, after studying a number of families histories, one is left with the impression that pain and suffering can have a steeling – a hardening – effects on some children, rendering them capable of mastering life with all obstacles, just to spite their inherent disadvantages” (Bleuler, 1974, p.106; citado por Garnezy, 1981).

Para além dos estudos sobre a psicopatologia e, em particular, sobre a esquizofrenia, Cicchetti & Garmezy (1993) ainda apontam como importantes referências, na origem dos estudos sobre a resiliência, os estudos que se debruçam sobre padrões comportamentais positivos em situações de exposição a stress crónico (pobreza) e sobre a exposição a situações traumáticas.

Mesmo assim foi um longo período aquele em que os trabalhos de investigação se debruçaram sobre os efeitos negativos das condições adversas no desenvolvimento, sendo dada pouca ênfase ao desenvolvimento normal face à adversidade e às diferenças individuais nas respostas.

A título ilustrativo veja-se como foram interpretados os resultados de Spitz e Wolf (1946, citado por Radke-Yarrow & Sherman, 1990) sobre as respostas dos bebés à institucionalização e ausência da mãe. Raramente se fala das crianças que não sucumbiram aos efeitos da institucionalização e da privação maternal, mesmo sendo o seu número tão significativo – são 79 crianças das 123 crianças analisadas.

Esta orientação em termos das investigações realizadas no âmbito da psicologia constitui, segundo Garmezy (1981), um desvio no próprio objecto de estudo da psicologia. A psicologia é a disciplina que estuda o comportamento e não deverá preocupar-se com a anormalidade, como faz a psiquiatria, mas com os processos comportamentais normativos básicos<sup>6</sup>. Parece, deste modo, que os estudos sobre a resiliência contribuem também para que a própria psicologia se reencontre como disciplina. Garmezy (1981) adianta uma interessante explicação para este afastamento das origens da disciplina. Segundo este autor, os psicólogos clínicos têm sido vítimas da “lei do martelo” de Abraham Kaplan segundo a qual, quando se dá um martelo a uma criança, tudo o que ela encontrar vai precisar de ser martelado. Neste caso o martelo é a psicopatologia, e tem levado os psicólogos clínicos a verem desordem em todo o lado.

E, embora as investigações sobre os efeitos mais devastadores do risco sejam fundamentais no conhecimento científico, deixam de lado uma realidade

---

<sup>6</sup> Esta é a nossa tradução a *basic normative behavioral processes*.

importante: aquelas crianças que, apesar do risco iminente, conseguem desenvolver-se normalmente. Quais são essas crianças? Porque é que umas crianças são afectadas e outras não? Que mecanismos estão envolvidos nestas diferenças desenvolvimentais? O que origina que crianças face ao risco, a situações adversas ao desenvolvimento, tenham conseguido desenvolver-se de uma forma saudável? O que as protegerá?

Estas são algumas das respostas procuradas pelos estudiosos da resiliência. Respostas que se procuram para enriquecer uma realidade profunda e complexa. Respostas que urge conhecer, também, para intervir.

“Crianças em risco de desenvolverem problemas comportamentais, adaptativos e psiquiátricos representam, na actualidade, uma larga proporção de jovens. Identificar factores que possam proteger estas crianças contra os efeitos negativos do risco tem uma grande importância prática (Luthar&Zigler, 1991).

O recente interesse sobre a temática da resiliência tem, segundo Michael Rutter (1990), origem em três campos da investigação.

Em primeiro lugar, e ao encontro ao que temos vindo a referir, os estudos quantitativos em populações de alto risco apresentavam variações significativas nos resultados, o que despertou o interesse dos investigadores para as crianças que pareciam não sofrer as mesmas consequências negativas no desenvolvimento.

Seguem-se os trabalhos realizados na área do temperamento que permitiram chegar a conclusões importantes acerca da influência das qualidades da criança nas suas respostas, quando confrontada com situações de stress.

Nesta sistematização, Rutter apresenta, em terceiro lugar, os estudos que enfatizam o papel activo do indivíduo face a situações de stress, demonstrando que tanto os factores internos como os externos devem ser considerados no contexto das interacções indivíduo-ambiente.

O crescente interesse estará ainda associado ao papel cada vez mais importante da perspectiva desenvolvimental nos trabalhos desenvolvidos, na qual

se considera que o conhecimento acerca do desenvolvimento normal é importante na compreensão dos desvios à normalidade, e que o conhecimento acerca dos desvios melhora a compreensão sobre o desenvolvimento normal.

Pensa-se ser nesta interface e numa perspectiva interdisciplinar que algumas das questões metodológicas ou conceptuais poderão ser encontradas.

Portanto, actualmente proliferam os estudos sobre a resiliência em variados domínios científicos – psicologia, psiquiatria, sociologia, educação, pediatria... – mas, e como já vimos, esta é uma área recente onde muito ainda existe para explorar. Assim, a elevada quantidade de trabalhos sobre as crianças de alto-risco que desenvolveram problemas ou padrões anormais no desenvolvimento contrasta com a incipiente fase dos estudos sobre os indivíduos que, apesar de estarem sujeitos a condições de elevado risco, prosseguem o seu percurso desenvolvimental sem complicações, apresentando, contrariamente ao que se poderia em muitos casos esperar, resultados positivos.

Anthony (1987) considera que esta é a “a nova região científica a explorar”.

## DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE RESILIÊNCIA

Ao folhear o dicionário<sup>7</sup> para descobrirmos o significado do conceito de resiliência aí apresentado pudemos perceber a sua relação com as Ciências Exactas e, mais particularmente, com a mecânica. Aí pode ler-se:

**“resiliência**, s.f. (*mec.*) o contrário de fragilidade; capacidade de resistência de um material ao choque, a qual é medida pela energia necessária para produzir a fractura de um provete do material com dimensões determinadas; energia potencial acumulada por unidade de volume de uma substância elástica, quando deformada elasticamente. (Do lat. *Resilientia*, par. Pres. Pl. neut. De *resilire*, «voltar para trás; recusar vivamente»).

A transposição deste termo para as Ciências Sociais e Humanas implicou evidentemente alterações ao conteúdo aqui expresso. Todavia, note-se que a partir de algumas palavras chave é possível compreender alguns conceitos que lhe estão de algum modo associados como a fragilidade, capacidade de resistência, fractura, choque, elástica. Mais tarde aprofundaremos estes significados.

Ora, como foi explicado no capítulo anterior, as investigações sobre a resiliência têm surgido em variados domínios científicos (psicologia, psiquiatria, sociologia, educação, pediatria,...). Consoante os domínios em estudo, as definições de resiliência - ainda que dentro do mesmo quadro conceptual - podem apresentar algumas variações. No domínio da psicopatologia, por exemplo, a resiliência pode ser definida como a ausência de psicopatologia em grupos de alto risco (tal como filhos de pais com doenças mentais severas); em situações em que indivíduos se confrontam com circunstâncias ameaçadoras, como por exemplo guerras, a resiliência pode significar a recuperação a experiências de natureza traumática.

---

<sup>7</sup> Dicionário da Língua Portuguesa, da Porto Editora, 7ª edição.

Mas, embora haja diversidade nas definições de resiliência avançadas dentro destes domínios, em todas elas existem denominadores comuns como sejam, por um lado, a adversidade, o risco, o stress; e, por outro lado, a competência, a adaptação bem sucedida, e o funcionamento positivo.

Assim sendo, a resiliência pode ser entendida como “a capacidade para a adaptação bem sucedida, funcionamento positivo, ou competência despistando estatutos de alto-risco, stress crónico, ou após prolongados traumas severos” (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993, p.517).

## COMPONENTES DA ADAPTAÇÃO

As investigações sobre a resiliência têm-se focado na adaptação positiva dos indivíduos face ao risco e à adversidade com que se deparam (Masten, 1994).

Vejamos então como tem sido definida a adaptação.

Historicamente, a adaptação psicológica tem sido descrita relativamente a dois componentes principais: funcionamento mental e comportamento externo. Em termos de funcionamento mental, a adaptação positiva tem sido representada como bem-estar psicológico, equilíbrio interno, e ego forte<sup>8</sup>. Os problemas que surgem neste funcionamento são normalmente descritos como angústia, descompensação, e ansiedade<sup>9</sup>. Relativamente à componente externa da adaptação, o seu lado positivo consiste na competência e ajustamento social, enquanto que a fraca adaptação se tem referido ao comportamento antisocial e inadaptação social, ou seja, ao que se tem designado por sintomas de externalização (Masten, 1994).

No que se refere às investigações existentes sobre a resiliência, vemos que se têm debruçado tanto sobre os aspectos internos como externos da adaptação. E, enquanto que alguns estudos se focam num ou noutro componente (Block&Block, 1980), outros há em que os dois componentes são considerados em simultâneo, como é o exemplo do trabalho de Werner e Smith (1982) *Vulnerable but invincible*.

---

<sup>8</sup> Nossa tradução para o conceito de *ego strenght*



## OS CONCEITOS DE RISCO E ADVERSIDADE

As questões relacionadas com o risco e adversidade serão mais tarde aprofundadas. Mesmo assim, cremos ser necessário, nesta altura, explicar o seu significado, já que tão frequentemente eles são utilizados na literatura sobre a resiliência.

Segundo a definição de Masten (1994), factor de risco “é a característica de um grupo de pessoas que está associada uma elevada probabilidade de resultados indesejáveis, tal como no factor de risco de delinquência ou abandono escolar...”.

Masten diz ainda que o risco é um conceito estatístico que, a ser adequadamente utilizado, não se deve referir a um indivíduo mas a grupos. Dizer que uma criança que pertence a grupo de risco é uma criança em risco é uma afirmação abusiva e determinista: o facto dessa criança pertencer a um grupo de risco específico não significa que essa criança venha a apresentar problemas de adaptação. É isto, aliás, que os estudos sobre a resiliência têm vindo consistentemente a demonstrar.

As adversidades encontram-se no ambiente psicossocial em que vive a criança, e “adversidades psicossociais são factores de stress psicológicos” Masten (1994).

Por factor de stress entende-se “o evento ou experiência que tipicamente produz ansiedade nas pessoas” <sup>10</sup> (Masten, 1994). No entanto, as adversidades não têm todas a mesma natureza, o mesmo impacto ou efeitos. Uma experiência de mudança de escola é certamente diferente de uma experiência de divórcio entre os pais.

Existem, portanto, várias dimensões nas quais as adversidades podem variar: severidade; intensidade; duração; e se é um evento normativo ou não-normativo (Masten, 1994)

---

<sup>9</sup> Nossa tradução para os conceitos de psychological distress, decompensation, e anxiety.

A dimensão *severidade* refere-se ao maior ou menor impacto que as adversidades podem ter em uma criança. O grau de severidade que as adversidades produzem pode ser diferente: as experiências traumáticas, como por exemplo o abuso sexual em crianças, terá uma maior severidade quando comparada com a mudança de residência.

A *intensidade* com que uma adversidade atinge uma criança, assim como a sua *duração*, podem também variar. Assim, algumas adversidades são intensas, *agudas* e de curta duração (por exemplo, assalto), outras são *crônicas* (por exemplo pobreza, doença crônica ou deficiência, conflito familiar crônico). Existem ainda adversidades intensas, que apesar de terem uma curta duração, acabam por ter efeitos de stress crônico e permanente (por exemplo, acidente de trabalho do qual a pessoa fica lesada fisicamente). Estas dimensões fazem-nos pensar na definição de resiliência que encontramos no dicionário. Ali podem-se distinguir dois sentidos: a capacidade de resistência de um material a um choque que potencialmente provoca fractura; e a energia acumulada numa substância elástica quando deformada elasticamente. Extrapolando para as situações apresentadas, as adversidades intensas, agudas e de curta duração poderiam corresponder ao choque que potencialmente provoca fractura; enquanto que a segunda possibilidade caberia nas adversidades intensas e crônicas que se acumulam com o tempo, como se de uma força elástica se tratasse.

Para além das dimensões abordadas há, ainda, adversidades que, em termos do ciclo de vida, são comuns a muitos indivíduos tais como a mudança de escola, de residência, ou a morte dos pais. Estas são as adversidades *normativas*.

Os eventos que não acontecem normalmente no percurso desenvolvimental, nem a sua ocorrência é minimamente esperada, como um rapto por exemplo, são as adversidades *não normativas*.

---

<sup>10</sup> Traduzimos *stressor* como *factor de stress* e *distress* como *ansiedade*

## **CRIANÇAS RESILIENTES, RESISTENTES AO STRESS OU INVULNERÁVEIS: CONCEITOS RELATIVOS OU ABSOLUTOS?**

A existência de crianças capazes de ultrapassar competentemente as dificuldades e os obstáculos com que se deparam levou Anthony (1974) a designá-las de crianças "invulneráveis".

Contudo, este conceito tem sido alvo de contestação.

Cicchetti e Garmezy (1993) alertam para risco do conceito de resiliência como invulnerabilidade poder originar a perpetuação de duas perspectivas extremas e opostas no desenvolvimento e na psicopatologia. De um lado, a "teoria da mente tecida em vidro"<sup>11</sup>, na qual se defende que perante a frágil constituição da criança, ocorrências diárias mais ou menos comuns, como pequenas críticas ou rejeição, podem ter reflexos de grande impacto, como sejam, o trauma ou psicopatologia. Do outro lado, a perspectiva da criança invulnerável acaba por invocar características herculianas para a criança na resistência ao stress.

Também Rutter (1985, ver Werner&Smith, 1992) se opõem a esta designação, alegando que o conceito de criança invulnerável pode traduzir a ideia de resiliência como um atributo fixo e individual, quando não o é.

À luz da perspectiva transaccional, a resiliência é o resultado da transacção dinâmica entre forças interiores e exteriores dependendo, por conseguinte, não só da criança como também das condições e características dos contextos que a envolvem. Assim, uma criança que em determinado momento apresenta resultados resilientes pode, noutros momentos, dar sinais de vulnerabilidade se, por exemplo, houver alterações importantes no seu meio ambiente - o que inviabiliza um cenário permanente e individual para a resiliência.

Também o conceito de criança resistente ao stress tem dado azo a algumas críticas.

---

<sup>11</sup> Nossa tradução para "*spun glass theory of mind*"

Cohler (1987), por exemplo, refere que o termo "*resistente ao stress*", tal como é usado por Garmezy e colaboradores, implica invulnerabilidade ou resiliência absoluta. Refira-se que Garmezy, Masten & Tellegen (1984) definem este conceito como "manifestações de competência na criança despistando a exposição a eventos geradores de stress"<sup>12</sup>

Para Cohler (1987) a resiliência "é sempre um conceito probabilístico".

"Todas as pessoas são potencialmente vulneráveis à ansiedade em diferentes momentos e por diferentes razões; elas podem reagir de uma maneira inflexível e estereotipada quando confrontadas com eventos adversos que são particularmente salientes e dolorosos devido às diferenças individuais nas experiências de vida. Da mesma forma, o conceito de invulnerabilidade, resistência ao stress, ou resiliência, é algo relativo, referindo-se à capacidade da pessoa em manter sentimentos de integração pessoal e percepção da competência quando confrontada por adversidades específicas" (Cohler, 1987, p.389).

---

<sup>12</sup> *Eventos geradores de stress* é a nossa tradução para *stressful events*

## RESILIÊNCIA E RISCO

Vimos anteriormente que é a partir das investigações sobre o risco que emergem as investigações sobre a resiliência.

“O conceito de resiliência que cresceu directamente da investigação sobre o risco refere-se à adaptação bem sucedida face a desvantagens ao bom desenvolvimento. Factores de risco estão estatisticamente correlacionados com resultados fracos ou negativos” (Masten, Best & Garmezy, 1990, p. 426).

Consideramos, no entanto, que existe alguma imprecisão relativamente à designação de “*investigações sobre o risco*”. Na nossa opinião, estas investigações deveriam ser denominadas de “*investigações sobre os efeitos negativos do risco*”, já que é preciso distingui-las das investigações que, mesmo sabendo que os factores de risco estão estaticamente correlacionados com os resultados negativos (Masten, Best, & Garmezy, 1990), privilegiam - como os estudos sobre a resiliência - as variações individuais nas respostas a factores de risco (Rutter, 1990). Neste último tipo de estudos, o enfoque não é nos sujeitos que sucumbem aos efeitos negativos dos factores de risco, mas nos sujeitos que mantêm padrões adaptativos ou de competência na resposta aos factores de risco. Parece-nos, portanto, que existe um corpo comum nos dois tipos de trabalhos desenvolvidos acerca do risco, mas que se diferenciam essencialmente pelas consequências estudadas.

Os factores de risco, como se pode ver, estão então presentes nas investigações sobre a resiliência, mas relativamente aos quais os indivíduos responderam com comportamentos dentro dos padrões considerados normais.

Norman Garmezy, que ao longo das últimas décadas, tem estudado crianças resistentes ao stress, escrevia a certa altura que a “invulnerabilidade” destas crianças implicava a existência de dois elementos: 1) a presença de factores de stress intensos e prolongados; 2) mestria e competência que são mantidos apesar da exposição ao stress (Garmezy, 1981).

## Fases da Investigação acerca do Risco

No artigo "Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity", Masten, Best e Garmezy (1990) apresentam três fases da investigação sobre o risco. Para isso recorrem à literatura produzida acerca do risco perinatal, pois consideram ser representativa das referidas fases.

Assim, a primeira fase – com base em dados retrospectivos - diz respeito à identificação do factor de risco. É, neste contexto, que o conceito "morbilidade reprodutiva" de Pasamanick e Knobloch se torna conhecido. Estes investigadores, entre 1960/61, concluíram que a paralisia cerebral, epilepsia, atraso mental, dificuldades na leitura, e desordens comportamentais estavam associadas à ocorrência de complicações perinatais que, por sua vez, estavam associadas aos grupos mais baixos da escala social.

Foram precisos 15 anos para que informações mais precisas e completas acerca destes efeitos fossem conseguidas, marcando a segunda fase das investigações: estudos sobre os potenciais grupos de risco. Assim, Sameroff e Chandler, em 1975, através da revisão dos dados acerca do risco perinatal (refira-se que uma característica desta fase são os estudos prospectivos) concluem que é difícil estabelecer uma relação tão linear para os efeitos dos riscos perinatais. Na ausência clara de danos orgânicos no cérebro estas complicações, por si só e a longo prazo, não constituem fortes condições de risco de psicopatologia. Ainda no que concerne aos riscos reprodutivos a longo prazo, o estatuto sócio-económico parece ser um factor de previsão com bastante peso.

Segue-se, por último, a fase de refinamento. Esta fase caracteriza-se por uma identificação mais correcta e fiável das variáveis de risco que afectam o normal desenvolvimento devido aos avanços tecnológicos alcançados (por exemplo a ressonância magnética permite ter imagens do cérebro e verificar se, de facto, existem áreas danificadas, e quais).

Não pretendendo menosprezar o valor de muitas das investigações realizadas durante a primeira fase dos estudos sobre o risco é, possível constatar, no entanto e a partir dos conhecimentos actuais, uma deficiência na determinação

nos indicadores de risco. Evidentemente que, associado aos níveis sócio-económicos mais baixos, estão vários riscos desenvolvimentais. Contudo, essa relação não é directa e linear. Nessa relação existem mecanismos de risco que importa conhecer.

Michael Rutter, defensor desta perspectiva - mudança na ênfase do estudo das variáveis de risco para o estudo dos mecanismos de risco e de protecção, num enquadramento que é o da negociação das situações de risco - refere mesmo que "...o estudo adequado da resiliência requer uma compreensão prévia dos mecanismos de risco. Sem essa compreensão existe o perigo de que a resiliência signifique nada mais do que a pessoa não tenha realmente experienciado um factor de risco crucial" (Rutter, 1990, p. 184).

Assim, este conhecimento é de extrema relevância na operacionalização da resiliência e no prosseguimento de estudos mais completos. Para melhor esclarecer este ponto, passamos a dar outro exemplo: são vários os estudos que comprovam que a depressão nos pais constitui um factor de risco. Mas esta é uma situação de risco porque lhe está normalmente associado o empobrecimento dos cuidados com a criança. Portanto, se um substituto assegurar estas funções e não houver uma degradação significativa no ambiente a outros níveis apesar da presença do factor de risco, a criança pode não estar directamente sob o efeito desse risco.

### Especificidade, Multiplicidade e Efeitos Cumulativos do Risco

Relativamente à especificidade do risco é conveniente, antes de mais, salientar dois aspectos.

Existe alguma especificidade no que concerne à natureza do próprio risco, particularmente quando esse risco se insere nas desordens psiquiátricas individuais. Assim, por exemplo, no domínio da depressão parental, a literatura tem vindo a documentar o acrescido risco para a criança de, ela própria, desenvolver depressão.

Contudo, quando se trata da relação entre o risco e os resultados, é difícil encontrar especificidades.

Seifer, Sameroff, Baldwin e Baldwin (1992) a este propósito referem:

“...while there is some specificity in the nature of risk, the majority of negative outcomes are not directly related to individual risk factors (Sameroff et al., 1987a; Watt et al., 1984). For example, children of schizophrenic mothers run a 10-fold increased risk for developing schizophrenia compared with the general population, but they are also at risk for many other problems: about 40% of these children will develop psychopathology that is not along the schizophrenic spectrum (Mednick & McNeil, 1968).”

Consideramos que os motivos desta dificuldade passam, também, pelo modelo transacional. À luz deste modelo, os efeitos que os factores de risco provocam na criança dependem também da acção da própria criança.

A explicação da relação risco-resultados é, portanto, uma tarefa complexa e exigente na qual intervêm vários factores de análise mas, ao mesmo tempo, constitui um desafio. Prova disso são as investigações que impulsionaram o interesse sobre o tema da resiliência.

Para além do que já foi mencionado podemos, ainda, debruçar-nos na própria perspectiva da psicopatologia do desenvolvimento que fornece mais elementos sobre a especificidade do risco e faz, igualmente, a ponte para a temática seguinte - a multiplicidade do risco.

Atente-se, então, nas seguintes premissas

- 1) os riscos intergeracionais não são necessariamente específicos na sua natureza (i.e. a área de funcionamento que será afectada por uma condição de risco é incerta);
- 2) os riscos podem ter a sua origem em várias fontes simultaneamente afectando a adaptação individual; e,



- 3) contexto e os sistemas familiares afectam a adaptação individual, a qual pode agravar ou minorar o impacto dos factores de risco nas criança.

Relativamente à relação risco-resultados, ainda convém referir que normalmente se verifica a exposição a mais do que um factor de risco, o que dificulta ainda mais a previsão dos resultados face ao risco.

A ocorrência dos factores de risco normalmente não é isolada, o que implica que na relação risco-resultados ocorra a acção de múltiplos factores de risco. Para além disso, ainda se sabe do efeito cumulativo dos factores de risco onde análises sobre o tipo de risco indicaram que os factores de risco específicos eram menos importantes do que o número total de factores presentes (Seifer et al, 1992).

“Parece haver uma medida de acordo entre autores de que 4 ou mais factores de risco estarão certamente correlacionados com o aparecimento de desordens” (Rae-Grant, 1998, p.42).

Embora a combinação de múltiplos factores aumente a probabilidade de resultados desenvolvimentais negativos, não permite explicar quais os processos envolvidos nessa relação. Assim, o estudo mais completo do fenómeno da resiliência requer, como já fizemos alusão, um conhecimento aturado sobre os mecanismos de risco e de protecção, e não só dos seus indicadores. Também aqui consideramos fundamental a abordagem proposta por Baldwin, Baldwin e Cole (1990) sobre o risco proximal e distal.

### Risco Proximal e Distal

Baldwin, et al (1990), a propósito do estudo sobre famílias e crianças resistentes ao stress, sugerem uma interessante concepção na diferenciação das variáveis de risco em estudos que utilizam a análise de múltiplos factores de risco.

Para estes autores, as variáveis de risco podem ser divididas entre variáveis distais e proximais, tendo em conta o grau com que atingem a criança.

Deste modo, as variáveis que atingem directamente a criança são as variáveis proximais. Quanto às variáveis distais, embora não atinjam directamente, a criança os seus efeitos são mediados através de variáveis de risco mais próximas à criança.

Neste quadro, algumas variáveis são mais distais que outras. O baixo estatuto sócio-económico é uma variável distal que atinge a criança através de variáveis numa escala de factores cada vez mais proximais: por exemplo, dificuldades económicas, ansiedade materna, irritabilidade, restrição à liberdade da criança.

Ainda segundo os mesmos autores, há que distinguir entre crianças resistentes ao stress e famílias resistentes ao stress.

Por famílias resistentes ao stress entendem-se aquelas famílias que, apesar de viverem em ambientes distais de alto risco, têm o controle de variáveis proximais, proporcionando à criança um ambiente em que não está directamente exposta ao risco. A família parece, assim, funcionar como um escudo para a criança.

“Quando uma criança está em risco devido a um factor distal como a pobreza e é protegida por boas práticas parentais, será mais correcto descrever a família como resiliente em vez da criança” (Baldwin et al.,1990).

Por crianças resistentes ao stress entendem-se aquelas crianças que, embora sujeitas a um ambiente de risco proximal, demonstram resistir aos perigos e ameaças de um ambiente de risco directo.

Destaque-se que, com esta cadeia de variáveis, ressalta a importância do conhecimento dos processos familiares e do ambiente próximo que envolve a criança.

Consideramos que esta concepção constitui um avanço considerável no que se refere ao rigor na determinação das variáveis de risco e seus efeitos, assim como na própria identificação das crianças resilientes. Para quem investiga nesta área, nomeadamente no domínio dos mecanismos de risco e protecção ao risco, pode ser um suporte útil e indispensável.

### Transgeracionalidade dos Riscos na Pobreza

Segundo Baldwin et al (1990), a pobreza constitui um factor de risco distal. A forma como a pobreza atinge a criança depende das variáveis de risco proximais associadas às condições de desvantagem, e não directamente da pobreza.

Mas esta é uma perspectiva recente. A inevitabilidade dos riscos em situações de pobreza prevaleceu durante muito tempo sem que se desse grande atenção aos factores que medeiam a relação entre a pobreza e o desenvolvimento da criança.

Para além da inevitabilidade dos riscos associados à pobreza, também se aceitava que a pobreza gerava contínuos ciclos de desvantagem. Os riscos reproduziam-se socialmente e passavam de gerações em gerações. O Modelo Transgeracional de Fracasso de Birch e Gussow é um exemplo ilustrativo. Neste modelo, saúde, nutrição e insucesso escolar estão interrelacionados na produção de ciclos de fracasso em contextos de pobreza.

Mas o aparecimento de estudos que também revelam descontinuidades nestes ciclos veio alterar uma visão determinista sobre os efeitos dos riscos associados à pobreza. Rutter e Madge (1976, citado por Garnezy, 1991) puderam constatar, ao longo de duas gerações, a existência de continuidades “moderadas” relativamente à inteligência, ao grau de escolaridade, ao estatuto ocupacional e aos problemas familiares (como crime e desordens psiquiátricas). Mas também surgiram evidências de descontinuidades em algumas famílias. Estes autores referem que metade das crianças que vivem em condições de

pobreza não repetem os mesmos padrões nas suas vidas quando alcançam a idade adulta.

O livro de Festinger (1983, citado por Garmezy, 1991) "No One Ever Asked Us", trata a adaptação de 277 homens adultos que, em crianças, passaram por situações de pobreza e maus tratos. Estes adultos foram, em crianças, colocados em famílias e instituições de acolhimento devido aos contextos de risco em que viviam (negligência, doença mental do principal responsável pela criança, incapacidade parental em lidar com situações, abandono ou deserção por um dos pais, doença física, morte de uma das figuras parentais). A passagem por várias famílias ou instituições de acolhimento marcou também a vida destas crianças que, quando jovens adultos, saíram desses cenários. Festinger localizou então estes 277 indivíduos e comparou-os com um grupo de indivíduos que se tinham desenvolvido nas suas famílias de origem relativamente aos seus níveis de relacionamento, realizações e emprego. Festinger pôde constatar que os indivíduos que tinham passado pelas famílias e instituições de acolhimento apresentavam níveis de realização escolar mais baixa do que o grupo criado nas suas famílias; mas pôde também verificar que os resultados eram semelhantes entre estes dois grupos no que se refere aos níveis de emprego (sendo, no entanto, mais baixos para os indivíduos negros), do estatuto face à saúde, e das auto-avaliações das suas esperanças, sentimentos e sentido de felicidade relativamente ao futuro. Esta autora ainda pôde verificar no grupo estudado a ausência de repetições geracionais de acolhimento e de dependência de apoios do estado. Este estudo veio apoiar a existência de descontinuidades na pobreza, e serviu também para deixar em aberto algumas interrogações:

Porquê é que há esta singular ênfase na vulnerabilidade? Haverá tão pouca confiança nas capacidades nos mais novos em lutar com a realidade que não é perfeita? Haverá tão pouca fé na força e resiliência das crianças? (Festinger, 1983, citada por Garmezy, 1991, p.421).

## **RESILIÊNCIA, VULNERABILIDADE, FACTORES DE PROTECÇÃO E FACTORES DE RISCO**

Na parte sobre o risco afirmámos que, quando se fala de resiliência, logo se fala de risco, sendo a mesma lógica aplicável aos factores de protecção. Ou seja, os factores de protecção são inerentes à resiliência, e é na interacção entre os factores de risco e de protecção que os mecanismos envolvidos na resiliência fazem sentido.

Por factores de protecção entendem-se “aqueles factores que modificam, melhoram ou alteram a resposta da pessoa a algum risco ambiental que predispõe a resultados de inadequados”. (Rutter,1985, citado por Era-Grant, 1993,p.36). Contudo, estes factores na ausência de risco não melhoraram necessariamente o desenvolvimento normal. Estes factores referem-se a características individuais e ambientais que parecem facilitar melhores resultados em situações de risco e adversidade (Wright&Masten,1997).

Neste contexto, e na nossa opinião, existem dois tipos de factores a distinguir: por um lado, os factores de protecção e, por outro, os factores de promoção do desenvolvimento. Os factores de protecção são aqueles cujos efeitos se revelam na presença de factores de risco modificando, melhorando ou alterando respostas que induziriam, à partida, resultados menos adaptativos. Os factores de promoção consistem em factores que tendem a promover o normal e bem sucedido desenvolvimento, mas cujos efeitos se manifestam na ausência de factores de risco significativos. Cremos que, nas crianças resilientes, os factores de protecção terão origem em prévios factores de promoção de desenvolvimento os quais, na interacção com os factores de risco, se revelam factores de protecção. Não nos parece possível uma geração espontânea de factores de protecção que despertam no momento do “ataque” dos factores de risco. Parece-nos que os factores de protecção – constitucionais e ambientais - terão que existir previamente sob a forma de factores de promoção do desenvolvimento, ainda que de uma forma latente e pouco visível.

Para Wright e Masten (1997), a vulnerabilidade refere-se a uma característica de um sistema – que pode ser um indivíduo ou uma família – que o torna mais susceptível face a determinadas ameaças ao desenvolvimento.

Segundo Rutter (1990), vulnerabilidade e factores de protecção constituem respectivamente o polo negativo e positivo do mesmo conceito. Ambos são modificações na resposta a situações de risco: no caso da vulnerabilidade, verifica-se uma intensificação e aquando da protecção há um melhoramento. Para Werner (1990), os factores de risco e de stress aumentam a vulnerabilidade enquanto que os factores de protecção aumentam a resiliência.

Phyllis Moen e Mary Erickson (1995) apresentam dois grupos de factores de protecção que promovem a resiliência face à adversidade: recursos sociais e recursos pessoais (por exemplo a auto-estima, sentido da competência – envolvendo avaliações acerca do modo como lidamos com situações ambíguas e geradoras de stress). Os recursos pessoais e sociais têm sido denominados por recursos psicossociais ou recursos adaptativos. A importância destes recursos tem sido documentada na moderação dos efeitos psicossociais negativos relativamente a acontecimentos geradores de stress e pressões constantes. Deste modo, indivíduos com altos níveis de recursos sociais e pessoais são tipicamente mais efectivos quando se deparam com factores de stress e pressão, do que aqueles em que se verifica a falta de tais recursos. Assim sendo, os indivíduos resilientes são caracterizados por altos níveis de recursos psicossociais.

Também Garmezy concluiu dos seus trabalhos com crianças resistentes ao stress que existem três grandes grupos de variáveis que operam como factores de protecção:

- a) características da personalidade tais como autonomia, auto-estima, e orientação social positiva;
- b) coesão familiar, calor e ausência de discórdia;
- c) presença de sistemas de suporte externos que encorajam e reforçam os esforços de adaptação da criança.

Outra autora que se debruçou sobre estas questões foi Emmy Werner. A partir do exaustivo estudo longitudinal levado a cabo na Ilha de Kauai com crianças que nasceram em 1955 e foram seguidas até aos 32 anos de idade. Werner revela a existência de vários grupos de factores de protecção surgidos nos registos e entrevistas nas crianças de alto risco que tiveram uma adaptação bem sucedida da idade adulta. São eles:

- a) características temperamentais do indivíduo que o ajudam a obter respostas positivas de várias pessoas envolvidas na sua educação;
- b) competências e valores que conduzem a um uso eficiente de qualquer que seja a capacidades que possuem;
- c) Características e estilos educativos dos pais que reflectem competência e promovem a auto-estima na criança;
- d) Adultos que servem de suporte e que promovem a confiança e actuam como orientadores no futuro;
- e) Surgimento de oportunidades nas maiores transições que ocorrem na vida, e que tornam a trajectória de uma significativa proporção de crianças de alto risco no caminho na normalidade na idade adulta.

Convém, relativamente aos factores de protecção, realçar dois aspectos. Por um lado, a compreensão dos mecanismos de protecção associados ao risco tem vindo a demonstrar a tendência dos factores de protecção se reforçarem entre si. Assim, por exemplo, um temperamento fácil pode induzir a atenção e carinho dos adultos para com a criança. Por outro, que a criança resiliente-tipo é aquela em que se verifica a existência de múltiplos factores de protecção. Embora esta criança também esteja sujeita à acção conjunta de vários factores de risco, os factores que a protegem são, em princípio, superiores àqueles que a colocam em desvantagem (Radke-yarrow&Brown,1993).

## INTERACÇÃO ENTRE FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO

Em 1974, Anthony explica a interacção entre vulnerabilidade, risco e resiliência através da “analogia das três bonecas”.

Esta consiste no seguinte: de três bonecas uma é feita de vidro, outra de plástico e uma outra de aço. Cada uma dessas três bonecas é exposta à pancada de um martelo, sendo a força aplicada igual para todas. Os efeitos produzidos pela pancada do martelo não são iguais para as três bonecas: a de vidro estilhaça-se; a de plástico fica com uma cicatriz permanente; e a de aço lança um fino som metálico. Esta interacção ocorre, portanto, entre os factores individuais (material que constitui a boneca) e ambientais (pancada do martelo).

Os diferentes materiais pelos quais são constituídas as bonecas reflectem-se na maior ou menor vulnerabilidade ao risco provocado por forças externas, sendo a boneca de vidro a mais susceptível. No entanto e segundo Anthony, é possível apetrechar a boneca de vidro com uma capa protectora por forma a reduzir a sua vulnerabilidade.

Se bem que a interacção entre factores de risco e de protecção dependam da própria interacção entre os factores constitucionais e ambientais da criança, nem sempre a exposição a factores de risco resultam em efeitos devastadores para a criança.

Garnezy, Masten e Tellegen (1984) descrevem, através de três modelos genéricos, como o impacto do stress e atributos pessoais interagem na qualidade de adaptação.

O primeiro modelo designa-se por *modelo compensatório*. É considerado o modelo mais simples no qual os factores de stress tendem a reduzir os níveis de competência e, por sua vez, os atributos pessoais ajudam a melhorar esses mesmos níveis. Vistos desse modo, os factores compensatórios contrariam a acção dos factores de stress na qualidade da adaptação. Este parece ser o modelo no qual a analogia das três bonecas melhor se enquadra.



No segundo modelo – modelo desafiante - prevê-se que os níveis de stress, desde que não sejam excessivos, podem funcionar como um desafio para o indivíduo e, consequentemente, potenciar a adaptação.

O terceiro modelo é o *modelo factor protector* ou *imunidade-versus-vulnerabilidade*. Garmezy et al (1984) sugerem que os atributos pessoais tanto podem amortecer como ampliar os efeitos do impacto de stress na previsão da adaptação. Para a primeira situação – em que amortecem - é sugerida uma certa “imunidade”. Prevê-se, assim, que a competência em determinados indivíduos que possuem elevados níveis de certos atributos pessoais não seja afectada, ou até funcione mais eficazmente face a situações de risco crescente; por outro lado, indivíduos cujas mesmas características pessoais apresentam níveis baixos tendem a responder menos competentemente quando o nível de stress aumenta. Quando os atributos pessoais funcionam como factores de vulnerabilidade, prevê-se que indivíduos com níveis elevados de determinados atributos sejam mais susceptíveis a situações de stress crescente, comparativamente aos indivíduos com fraca presença desses atributos.

Garmezy et al (1984) ainda esclarecem que estes modelos podem nem sempre funcionar naquela forma pura apresentada; estes são modelos que podem, muitas vezes, combinar-se entre si.

Por seu lado, Rutter (1990) descreve quatro processos de protecção que conduzem do risco à adaptação. Este autor defende uma distinção clara entre factores de protecção e processos de protecção. Considera que os factores de protecção podem funcionar positivamente numa situação, mas também negativamente noutra. Acrescente-se que, para este investigador, muitos dos processos de vulnerabilidade ou protecção estão associados a pontos de viragem na vida não sendo, portanto, nem experiências, nem atributos estáveis. Os processos são os seguintes:

- a) aqueles que reduzem o impacto do risco (por exemplo a importância da supervisão dos pais nas actividades dos seus filhos);

- b) aqueles que reduzem a probabilidade de reacções negativas em cadeia (por exemplo, bom humor);
- c) aqueles que promovem a auto-estima (por exemplo, ser bem sucedido na realização de tarefas);
- d) aqueles que abrem oportunidades (por exemplo, mudança geográfica).

Queremos salientar que consideramos este último ponto fundamental na resiliência. Pensamos mesmo que a resiliência é, também, uma questão de abertura de oportunidades em determinados momentos da vida na qual os atributos pessoais se poderão mais facilmente revelar. Werner e Smith (1992) referem que os adultos resilientes por eles estudados foram pessoas que souberem aproveitar as oportunidades com que se depararam. Essa pode ser uma já das características das pessoas resilientes – não deixar escapar oportunidades na vida.

No entanto, num dos seus estudos mais recentes, Rutter (1996, citado por Braet&Verhofstadt-Denève,1998) acrescenta a estes quatro processos um outro: processamento cognitivo positivo de experiências negativas (por exemplo, capacidade para lidar de forma positiva com experiências negativas).

## O PREÇO DA RESILIÊNCIA

ou “Andar Entre Gotas De Chuva”<sup>13</sup>

- Será possível uma criança andar à chuva sem se molhar?!!
- Sim, claro! Se tiver um guarda-chuva.
- Sim...mas num dia muito chuvoso, mesmo com o guarda-chuva ela molha-se, não é?
- É.
- Então será possível a uma criança andar à chuva sem se molhar?
- Hum... hum... É, se essa criança conseguir “andar entre as gotas da chuva”!!!

Considerando que este é um cenário só possível em fantasia, resta-nos a imagem da criança que se molha porque anda à chuva.

Então, será possível uma criança estar sujeita a condições adversas e perniciosas para o seu desenvolvimento, e não sofrer ou não evidenciar os efeitos dessas condições?

Acreditamos que não, pelo menos em situações em que as adversidades são prolongadas e intensas. cremos que, ainda que protegidas, estas crianças acabarão por manifestar, de alguma forma, as consequências da acção dos factores de risco. Em algum domínio da sua vida esses efeitos podem emergir.

Estas crianças não são, quanto a nós, invulneráveis e, em algum momento do seu ciclo de vida podem, no contacto com variáveis de risco, ou sucumbir aos seus efeitos e apresentar problemas, ou apresentar uma resposta que não seja a competência e a adaptação, mas sim a vulnerabilidade.

---

<sup>13</sup> (Radke-Yarrow & Sherman, 1990)

Embora o termo invulnerável seja imediatamente associado a Anthony pelo seu trabalho apresentado em 1974 e intitulado “o síndrome da criança psicologicamente invulnerável”, há que referir que nem mesmo Anthony concebe a invulnerabilidade como uma entidade absoluta. A escolha desta designação prende-se com o facto deste autor acreditar que a “invencibilidade psicológica” é melhor descrita pelo conceito da invulnerabilidade do que pelo da resiliência – não esquecer que Anthony considera a “verdadeira” invulnerabilidade inata. Assim, Anthony e Cohler (1987,p.xi) afirmam, a este respeito que, na utilização que fazem do termo vulnerabilidade, concordam com a opinião de Murphy e Moriarty (1976) quando referem que:

“...não há crianças completamente invulneráveis – estamos preocupados com o grau e locus da vulnerabilidade em relação à intensidade e qualidade do stress. Quando a área mais vulnerável da criança é confrontada com stress severo é provável que ocorra *algum grau* de ruptura (somático ou “reação desintegrativa” psicológica”) mesmo pensando que a criança não se tomará um delinquente ou doente mental.”

Neste sentido, há testemunhos sobre indivíduos que mantiveram padrões positivos de adaptação ao longo da infância e adolescência, mas que não os conseguiram manter em fases posteriores da vida. (Radke-Yarrow&Sherman,1990).

Sublinhe-se também que Michael Rutter (1990) considera a vulnerabilidade e os factores de protecção como dois pólos do mesmo conceito e que, face a situações de risco, pode emergir como resposta a vulnerabilidade ou a protecção.

Para além das situações referidas consideramos, ainda, ser possível equacionar que, do contacto com as adversidades, possam coexistir a protecção e a vulnerabilidade. Não sabemos se em simultâneo, ou se uma é causa directa da outra. Cremos, todavia, que muitos dos indivíduos resilientes podem manter vulnerabilidades sem que isso interfira significativamente nas respostas adaptativas (pelo menos naquelas mais frequentemente avaliadas). Para estes, essa pode ser a resposta mais saudável e “natural”, como que o vapor que se solta de uma panela de pressão, ou o escape que lhes permite sobreviver e

manter respostas adaptativas ao longo da vida (repare-se que estamos a falar em casos nos quais se verifica a manutenção da resiliência, e não nos casos de indivíduos que acabam por sucumbir aos efeitos mais devastadores do risco e adversidade, tais como a delinquência, psicopatologia, ou isolamento social).

Alguns estudos têm fornecido evidências que apontam neste sentido. Assim, quando Parker, Cowen, Work & Wyman (1990; citado por Luthar, 1991) compararam crianças resistentes ao stress com outras crianças afectadas pelo stress, puderam constatar, através das apreciações feitas pelas próprias crianças, que as vantagens da sua resiliência em domínios como a competência social e comportamental não se alargava aos níveis de depressão e ansiedade. Da mesma forma, mas agora com uma faixa etária superior, Luthar (1990) confirmou que adolescentes resilientes apresentavam níveis de depressão e ansiedade significativamente mais elevados que os seus pares expostos a baixos índices de stress. Também o estudo de Farber e Egeland (1987) com crianças expostas a situações de abuso familiar mostrou que, em muitas das crianças resilientes, o domínio emocional era afectado. Estas investigações chamam também a atenção para a forma como se tem operacionalizado o funcionamento resiliente em crianças e adolescentes. Serão os critérios utilizados os mais adequados ao estudo mais completo do fenómeno da resiliência?

Retomando a explicação apresentada sobre o conceito de adaptação vimos que, teoricamente, dele fazem parte uma componente mais externa – por exemplo, competência social - e uma componente mais interna – por exemplo, o bem-estar psicológico. Sabemos também que as investigações sobre a resiliência têm usado, predominantemente, critérios de adaptação externa como a competência escolar e social. Ora, pelo que temos vindo a expor, na resiliência podem também estar envolvidos factores de adaptação interna que têm sido descurados em muitas investigações. Os estudos que tratam esta componente da adaptação nos indivíduos resilientes parecem indicar que, ao sucesso na adaptação externa, estão associados custos, alguns dos quais serão ao nível da adaptação interna.

Fazendo a analogia entre os “mitos da invulnerabilidade” (Anthony;1987) da Antiga Grécia e os indivíduos resilientes, a figura que melhor os retrata não é, à luz desta perspectiva, Hércules mas sim Aquiles com o seu vulnerável calcanhar. Se pretendermos usar um exemplo mais recente, já que também recente é o estudo do fenómeno da resiliência, então podemos dizer, com justiça, que os indivíduos resilientes são efectivamente SUPER-HOMENS E SUPER-MULHERES, não esquecendo que nas suas vidas existe a kryptonite.

Werner (1993) refere a existência de indivíduos resilientes que, em adultos, continuam a manter padrões de competência em vários domínios mas que, ao nível das relações interpessoais, apresentam uma certa tendência para o distanciamento e que, nos seus próprios relatos, descrevem problemas de saúde relacionados com o stress tais como dores de cabeça e enxaquecas.

Este resultado sugere que facetas da adaptação externa podem, de igual forma, estar envolvidas nos custos da resiliência. Sugere-nos ainda que as vulnerabilidades nos indivíduos resilientes possam persistir, mesmo após as condições de risco terem desaparecido. Este é talvez o preço a pagar pela competência e adaptação?

Ainda se pode perfilar uma última perspectiva, na qual e segundo Cohler (1987), os indivíduos continuam a manifestar a resiliência por motivos que se prendem com o acaso/ sorte de não terem encontrado aquela adversidade específica que causaria, em última instância, graves problemas.

Concluindo, como a resiliência não é um atributo fixo, permanente, e alheio a condições extra individuais é pouco provável, na nossa opinião, que as crianças resilientes possam “andar entre gotas de chuva”.

E, ainda que o curso do desenvolvimento possa ser comparado a um rio (Emde, 1981; ver Cohler, 1987) que, quando encontra um canal bloqueado prossegue na mesma direcção, num patamar paralelo, acrescentamos que quando o caudal é grande, o rio transborda, causando em grande escala graves inundações ou, numa escala mais reduzida, alagando a suas margens.

## **PREVER A RESILIÊNCIA**

### **ou a Descoberta da Pedra Filosofal**

A pedra filosofal constitui a enigmática substância tão procurada pelos alquimistas da Idade Média. Segundo estes, a pedra filosofal tinha o poder de transformar um vulgar metal no metal nobre que é o ouro. Muitas experiências foram feitas no sentido de descobrir a tão desejada e misteriosa substância.

A resiliência constitui o enigmático fenómeno tão estudado pelos desenvolvimentalistas contemporâneos (e não só) e que, segundo os quais, permite que trajectórias desenvolvimentais que tudo fariam prever serem desastrosas, afinal se manifestem com êxito.

Muitos estudos têm sido feitos no sentido de descobrir quais os factores envolvidos na resiliência, dedicando-se à análise e previsão dos factores que intervêm neste fenómeno.

Mas será alguma vez possível descobrir a natureza, as propriedades e o funcionamento desses factores? Se assim for, talvez se possa comparar a previsão da resiliência, para muitos desenvolvimentalistas, à descoberta da pedra filosofal, para os alquimistas.

É que a previsão de trajectórias desenvolvimentais continua a ser um tema que, apesar dos assinaláveis avanços científicos, permanece envolto em mistério. É um jogo de probabilidades: se, em muitos casos, as previsões se verificam acertadas com maiores ou menores flutuações, noutros fracassam redondamente. É precisamente esta discordância entre as previsões desenhadas e entre o real e efectivo percurso desenvolvimental dos indivíduos que continua a manter e a encorajar a curiosidade perante tais “surpresas” e, em última análise, sobre a previsibilidade ou imprevisibilidade do desenvolvimento.

Este tema tem merecido atenção ao longo de séculos. A ainda actual e polarizada discussão sobre o papel dos factores inatos e dos adquiridos no desenvolvimento constitui, na sua essência, uma tentativa de resposta face à

diversidade e incerteza dos percursos de vida dos seres humanos no seu mundo envolvente.

Em tempos, alguns teóricos anunciaram mesmo ter descoberto a tão ansiada fórmula que faz prever o funcionamento futuro dos indivíduos. A célebre frase do behaviorista J. Watson (1930, citado por Nóbrega, 1998, p.20) será um exemplo ilustrativo

“Dêem-me uma dúzia de crianças saudáveis, bem formadas e o meu próprio mundo para as criar e, garanto-vos pegar numa qualquer à sorte e treiná-la para se tornar qualquer tipo de especialista que eu possa seleccionar – médico, advogado, chefe de vendas e sim, até pedinte e ladrão, independentemente dos seus talentos, interesses, tendências, capacidades, vocações e raça dos seus antepassados”.

Nesta perspectiva, o fenómeno da resiliência afigura-se como uma promissora fonte de informação no que concerne ao próprio processo desenvolvimental e aos seus mistérios. Poderão os estudos sobre a resiliência contribuir para a compreensão dos desígnios humanos? Será possível através dos estudos sobre a resiliência prever trajectórias de vida e orientá-las no sentido do êxito? Ou será que, tal como a pedra filosofal – que não passou de um sonho – a previsão da resiliência e das trajectórias desenvolvimentais permanecerá uma utopia?



## **DIFICULDADES NA PREVISÃO DA RESILIÊNCIA**

As investigações realizadas no âmbito da resiliência tem vindo a fornecer cada vez mais elementos que contribuem para uma maior compreensão dos factores que intervêm no fenómeno da resiliência. Werner e Smith (1992), por exemplo, puderam verificar, através de análises estatísticas que, à medida que acrescentavam factores de risco ou de protecção que operavam nos sucessivos estádios de desenvolvimento, conseguiam, de forma progressiva, identificar correctamente os indivíduos que tiveram e os que não tiveram problemas de adaptação entre os 30 e 32 anos de idade. Assim, para as mulheres de alto risco, por exemplo, quando as análises efectuadas incluíam factores de protecção que tinham actuado nos primeiros meses de vida, a percentagem de mulheres correctamente identificadas foi de 88.2% para as que não tiveram problemas de adaptação na idade adulta (30/32 anos), e de 90.5% para as que apresentaram problemas a este nível. A adição de factores de protecção associados à infância e à adolescência aumentavam para os 100% de mulheres correctamente identificadas sem problemas de adaptação aos 30 anos de idade, e para os 94% de mulheres que manifestavam problemas nessa mesma idade.

Embora estes elementos sejam relevantes para o estudo dos factores envolvidos na resiliência e possam constituir variáveis a considerar na previsão de resultados desenvolvimentais futuros, e até mesmo na intervenção em populações com estatutos de alto risco, consideramos difícil prever como um indivíduo irá responder às adversidades e aos desafios que se colocam ao longo da sua vida até à idade adulta.

A dificuldade em prever a resiliência prende-se com vários factores, alguns dos quais destacamos aqui.

Assim, por um lado, consideramos que as incertezas que persistem sobre a relação entre o risco e os seus efeitos contribui para essa dificuldade. Por outro lado, estudos realizados têm demonstrado que o estatuto de factor de risco ou de protecção de determinado factor pode alterar-se mediante condições específicas.

Wright e Masten (1997) referem que a mesma qualidade num indivíduo pode ser protectora numa situação, e problemática noutra. Um exemplo são os resultados de Farrington e seus colegas no estudo longitudinal Cambridge Study Delinquent Development, no que se refere à timidez nos indivíduos analisados: esta característica parece ter agido como factor de protecção nos indivíduos bem sucedidos contra a delinquência e crime em rapazes não agressivos, mas como um factor de agravamento para rapazes agressivos.

Em nossa opinião, a dificuldade em prever respostas resilientes face ao risco e às adversidades ainda se deve às condições que envolvem essas adversidades e risco. Cohler (1987) argumenta que esta previsão requer a consideração das características associadas a mudanças específicas que ocorrem ao longo do ciclo de vida, assim como ao momento em que essas mudanças ocorrem relativamente ao ciclo de vida da pessoa. Refira-se que as mudanças na vida são entendidas como eventos que colocam problemas únicos e que exigem esforços acrescidos de adaptação (Dohrenwends, 1974; citada por Cohler, 1987). Para Cohler (1987) existem três grandes tipos de mudanças na vida: aquelas que são transições normativas no ciclo de vida (por exemplo entrada na escola); aquelas que são inesperadas e geralmente constituem acidentes adversos no destino (por exemplo uma doença prolongada); aquelas que se podem encontrar no desempenho de papéis sociais (por exemplo, mãe, filha, esposa). Mas nem todas as mudanças na vida serão fonte de ansiedade e adversidade. Nos eventos com maior probabilidade de afectar adversamente a saúde física e mental incluem-se aqueles sobre os quais as pessoas sentem que têm pouco controlo. E já que é a pobreza que nos desperta particular interesse, refira-se que Kohn (1973, citado por Seifer & Sameroff, 1987) considera que as situações geradoras de stress para indivíduos de classes socio-económicas baixas são menos alteráveis pela acção dos indivíduos, do que aquelas com que se deparam indivíduos de classes socio-económicas elevadas. Nesta perspectiva sobre a previsão dos factores determinantes na resiliência sugerida por Cohler (1987), há que considerar o tipo de mudança de vida, o contexto social no qual a mudança ocorre e os atributos da pessoa que passa pelo evento. Mas Cohler salienta a necessidade de complementar esta abordagem de previsão com uma abordagem narrativa – que

se refere à maneira como as pessoas experienciam e interpretam esses eventos de mudança de vida. Este é, quanto a nós, talvez o factor com maior peso na imprevisibilidade das respostas resilientes. Como é que são percebidos os eventos adversos pelas pessoas que os vivem? Será que os factores que são considerados pelos investigadores como adversos terão a mesma leitura por parte dos indivíduos que vivem esses eventos? E entre várias pessoas terão elas a mesma percepção face aos mesmos eventos?

“Para algumas pessoas, em pontos particulares no ciclo de vida, o facto de tais infortúnios como a pobreza ou a morte precoce de um dos pais na infância é usado como uma explicação para o fracasso na realização de objectivos pessoais; para outras pessoas, este infortúnio torna-se o ímpeto para esforços acrescidos com vista a alcançar esses objectivos” (Cohler, 1987, p.364).

Assim, a forma como as pessoas reagem aos eventos depende também das interpretações que fazem desses eventos. Segundo Braet e Verhofstadt-Denève (1998), os mesmos eventos serão experienciados diferentemente consoante o nível de desenvolvimento e as interpretações feitas pelos sujeitos desses eventos. Essas interpretações podem envolver a atribuição de diferentes significados pessoais aos acontecimentos o que, por sua vez, se reflecte nas respostas mais ou menos adaptativas a esses acontecimentos.

Para além da percepção que os próprios indivíduos têm relativamente aos eventos adversos, também consideramos relevante integrar a percepção que outros significativos para esse indivíduos (por exemplo, a mãe para uma criança) têm sobre os acontecimentos adversos. As percepções são também construídas socialmente e, por esse motivo, as opiniões e percepções dos outros sobre determinado evento podem influenciar as percepções que um indivíduo tem acerca desse evento. Assim, um bebé pode recuperar de complicações severas de prematuridade mas, se ele estiver gravemente doente durante um período de tempo prolongado, a mãe poderá não conseguir ver a criança como uma criança saudável (Minde et al, 1983, citado por Rae-Grant, 1998) – o que poderá, consequentemente, afectar a forma como a própria criança vê e reage à doença.

Como se pode verificar (e os factores aqui expostos não esgotam as várias possibilidades de explicar a dificuldade em prever a resiliência), os factores a considerar na previsão de respostas adaptativas dos indivíduos são múltiplos e complexos. Talvez por isso o desafio seja grande, e as investigações tendam a integrar cada vez mais formas de compreender essa complexidade inerente à resiliência.

## **AS INVESTIGAÇÕES SOBRE A RESILIÊNCIA**

Como foi anteriormente referido, o recente interesse sobre a temática da resiliência tem-se reflectido no incremento das investigações em numerosas áreas científicas.

Entre os estudos relacionados com a compreensão dos fenómenos da resiliência e vulnerabilidade podem identificar-se três diferentes fases.

Em primeiro lugar encontram-se os trabalhos realizados que, centrando-se especificamente num único factor de risco, salientam os resultados desenvolvimentais negativos que consideram associados a esse factor de risco. Estamos perante o modelo "*main effect*". Estudos realizados sobre os efeitos da prematuridade ou divórcio dos pais são exemplos representativos deste estágio.

Na fase seguinte realçam-se os efeitos resultantes da interacção de múltiplos factores de risco e stress tais como complicações peri-natais e pobreza.

Por último, surgem as investigações que dão particular relevo ao estudo da resiliência em vez da vulnerabilidade. Procurando compreender a variabilidade nas respostas individuais face às condições desfavoráveis ao desenvolvimento, estas investigações distinguem-se pela ênfase dada à adaptação positiva e aos factores e mecanismos que, protegendo os indivíduos das adversidades, revelam ou influenciam essa variabilidade.

### **GRUPOS DE FENÓMENOS DA RESILIÊNCIA**

Embora se verifique uma grande diversidade nas fontes de informação sobre a resiliência, as investigações existentes podem ser classificadas em três grandes grupos segundo os fenómenos da resiliência que têm sido explorados: adaptação positiva face a estatutos de alto-risco; manutenção dos níveis de

competência sob condições de stress; e recuperação após experiências traumáticas na vida (Masten, Best&Garmezy, 1990; Wright&Masten, 1997).

As investigações levadas a cabo no primeiro grupo dedicam-se ao estudo de indivíduos que, pertencendo a grupos de alto-risco, apresentam resultados desenvolvimentais superiores ao que seria esperado. Estes estudos debruçam-se sobre o desenvolvimento positivo apesar das desvantagens e neles constam, por exemplo, os estudos relacionados com a pobreza. São frequentes as investigações que, estudando crianças de alto-risco resilientes, tentam identificar factores de previsão de bons resultados em grupos de alto-risco.

No segundo grupo de fenómenos estudados sobre a resiliência encontramos aqueles que se interessam pela competência sob experiências de stress como, por exemplo, divórcio dos pais, mudança de escola ou residência, desemprego da mãe, etc... Não raras vezes, estes estudos analisam os efeitos de um único factor de stress. Outras vezes é o estudo de múltiplos e recentes eventos geradores de stress que estão envolvidos nas investigações.

No último grupo de fenómenos estudados sobre a resiliência temos as investigações que tratam a recuperação após experiências traumáticas como sejam situações de guerra, violações, raptos, etc.. Em situações nas quais estão envolvidos factores de stress em níveis extremos, e cujas ameaças podem por em causa a própria vida, espera-se que a qualidade de funcionamento dos indivíduos seja reduzida. A evidência de que muitos indivíduos recuperam exemplarmente originou estudos neste âmbito.

## **QUESTÕES METODOLÓGICAS**

### **Validade do Conceito de Resiliência**

O conceito de resiliência subentende, por um lado, a definição teórica e, por outro, as referências empíricas.

As duas últimas décadas foram especialmente profícuas no número das investigações sobre a resiliência e nos resultados obtidos.

Mas, serão as referências empíricas suficientemente fortes de modo a que a definição teórica de resiliência seja efectivamente clara e inequívoca? Serão as referências empíricas tão sólidas e consistentes que permitam a este conceito não cair em descrédito ou ser vulgarizado com o risco de se lhe atribuírem significados diferentes daqueles originalmente concebidos?

As questões relacionadas com a validade do conceito de resiliência pressupõe que este seja submetido à questão que, já em 1978, Walizer e Wienir (citados por Bartelt, 1994, p.99) colocaram “será que os indicadores parecem avaliar o que foi definido como significado do conceito, e será que a definição operacional reflecte o que é pretendido pela definição conceptual?”

Nas investigações sobre o fenómeno da resiliência, não é a resiliência como resultado que é directamente observada - são usados indicadores que se consideram reveladores da resiliência. A resiliência “...nunca é directamente observável – é sempre imputável...” (Bartelt, 1994, p.101). Mas a amplitude de domínios e situações em que a adaptação bem sucedida, o funcionamento positivo ou a competência podem ser observados oferece aos investigadores várias formas de abordagem do conceito de resiliência. Se esta diversidade nas abordagens pode reflectir o largo alcance do fenómeno da resiliência, pode também suscitar desvantagens no que se refere à clareza teórica do conceito.

Neste quadro, compreende-se o quão crucial é a forma como a resiliência tem sido operacionalizada, e se as variáveis que têm sido utilizadas na operacionalização da resiliência avaliam, de facto, o seu significado teórico?

Sabe-se que “...os factores que definem as amostras de risco e as definições de adaptação e competência variam extensamente através dos estudos...” (Egeland, Carlson, & Sroufe, 1993, p.517), o que pode originar uma certa ambiguidade relativamente a este conceito e aos resultados que lhe são associados, já que a interpretação desses resultados depende dos critérios (indicadores) pelos quais são analisados.

Vejamos dois exemplos.

O primeiro exemplo refere-se a Richard Rhodes (citado por McCord, 1994, p. 110). Rhodes não terá tido uma vida muito fácil já que, em bebé, a sua mãe morreu e a avó era tão cruel que o neto lhe foi retirado por ordem do tribunal. Contudo, Rhodes ganhou um prémio Pulitzer por ter escrito sobre a construção da bomba atómica. Com base nestes dados, e usando como critério o sucesso alcançado, parece razoável identificá-lo como uma pessoa resiliente. Mas se tivermos em conta que a sua autobiografia revela anos de sofrimento, de tratamentos psicoterapêuticos, e de alcoolismo – a classificação anterior deixa de ter o mesmo sentido se outros critérios forem aplicados.

O segundo exemplo envolve um dos indicadores mais vulgarmente utilizados nas investigações sobre a resiliência e que consiste no sucesso/competência dos indivíduos em termos académicos. A este propósito conta Bartelt (1994, p. 99) que “...vários representantes de organizações da comunidade Hispânica me colocaram a seguinte questão : Se o rendimento familiar é baixo nas comunidades Porto-Riquenhas; se no dia a dia as necessidades de recursos económicos adicionais no governo da casa estão fortemente presentes; e se existe uma forte ideologia pró-familiar numa comunidade que é ameaçada pela pobreza contínua; porque não podemos nós esperar que os nossos adolescentes irão tentar abandonar a escola e obter empregos a tempo inteiro tão cedo quanto possível? Por outro lado, pergunto a mim mesmo, não será esta uma forma de resiliência tal como a temos vindo a definir? Até que ponto devemos distinguir como resiliência o sucesso académico do abandono escolar?”

Face ao exposto, parece-nos necessário ponderar o rumo das investigações, no sentido de poder conferir uma maior validade ao constructo da resiliência. Talvez aqui seja relevante o contributo de Rutter (1990) quando sugere a necessidade das investigações se debruçarem não só nas variáveis de risco (já que a resiliência se preocupa com as variações individuais nas respostas aos factores de risco), mas principalmente nos mecanismos de risco e de protecção, e no processo de negociação de situações de risco.



## **Heterogeneidade nos Procedimentos Metodológicos**

Como tem sido estudado o fenómeno da resiliência ao longo das várias investigações realizadas? Que procedimentos metodológicos têm definido o seu estudo? Existe uniformidade relativamente a esses procedimentos, ou serão eles diversificados?

Emmy Werner (1990) sustenta que a literatura no âmbito da resiliência é claramente heterogénea no que se refere ao design dos estudos, à selecção dos sujeitos, à definição dos factores de risco e de stress, às medidas da qualidade de adaptação, e ao tempo em que decorrem as avaliações.

No que concerne ao design dos estudos realizados sobre a resiliência encontram-se os estudos de caso, os estudos transversais, os estudos retrospectivos, e os estudos longitudinais prospectivos.

Os estudos de caso consistem frequentemente no estudo de um indivíduo (Moriarty, 1987) ou de grupos de indivíduos (Radke-Yarrow & Sherman, 1990) seguidos ao longo de vários anos. São habitualmente indivíduos expostos a factores de risco de considerável peso na adaptação, mas aos quais surpreendentemente os indivíduos responderam positivamente.

Se bem que ultimamente a tendência parece sugerir que os estudos longitudinais prospectivos sobre a resiliência em idades adultas ganham uma nova ênfase, a verdade é que as investigações produzidas sobre a resiliência nos variados campos científicos se têm debruçado, especialmente, na infância e adolescência com estudos transversais e retrospectivos.

Para Werner e Smith (1992), a importância do alargamento à idade adulta das investigações – e, em particular a passagem dos 20 para os 30 anos – é fundamental, pois algumas das principais transições que são também elementos estruturantes da vida adulta concentram-se neste período: entrada no mundo do trabalho, casamento, e maternidade ou paternidade.

“O período de transição que se verifica por volta dos 30 anos de idade é o pico biológico da idade adulta, um período de grande energia, mas também aquele que gera mais stress no ciclo de vida do adulto” (Werner&Smith,1992,p.3).

Para além disso, e como Werner e Smith (1992) documentaram, a existência de adolescentes considerados resilientes que, apesar de terem tido registos criminais na adolescência, quando alcançaram a idade adulta demonstraram ter uma vida perfeitamente inserida e dentro da normalidade, vem fundamentar a ideia da necessidade de investir em estudos longitudinais prospectivos. O facto daqueles adolescentes terem registos criminais, naquele período, poderia fazer prever percursos de vida dentro da marginalidade ou delinquência o que, como foi demonstrado, não sucedeu.

Os estudos retrospectivos em adultos são importantes na tentativa de identificar os potenciais factores envolvidos nas respostas resilientes dos indivíduos, nos antecedentes ou origens dessas respostas mas são incapazes de descrever o processo desenvolvimental ocorrido. Contudo, porque a selecção das amostras nestes estudos parte de determinada ocorrência que se verificou para todos os indivíduos - por exemplo, complicações perinatais, alcoolismo dos pais, doenças mentais dos pais - uma das críticas apontadas aos estudos retrospectivos é o facto de darem a ideia de um certo determinismo relativamente às condições vividas.

A heterogeneidade dos procedimentos abrange também a selecção dos sujeitos. Assim, verifica-se, por exemplo, que alguns estudos partem de populações clínicas - tais como filhos de pais com psicopatologias - e outros são efectuados em amostras de indivíduos que residem em meios considerados propensos ao risco, como bairros degradados e pobres.

Como vimos nas palavras de Werner atrás referidas, as investigações sobre a resiliência ainda se caracterizam, como já abordámos, pela variedade nas definições dos factores de risco e de stress, assim como nas medidas da qualidade da adaptação

Não obstante, são ainda raros os trabalhos longitudinais prospectivos que permitem avaliar, para além da segunda década de vida, os efeitos a curto e a longo prazo, quer dos factores de risco, quer dos factores de protecção. Assim, como são raros os estudos que exploram a interacção entre riscos múltiplos e factores de protecção para os três níveis – indivíduo, família e contexto social mais alargado (Seifer&Sameroff,1987; Werner&Smith,1982).

## **OS ESTUDOS SOBRE OS FACTORES DE RISCO E DE PROTECÇÃO**

As investigações produzidas no domínio da resiliência têm permitido identificar um considerável número de factores associados ao risco/vulnerabilidade e à protecção. Mas a identificação desses factores não permite compreender como é que funcionam. Tanto mais que, como já tivemos a oportunidade de referir, há variações nos critérios de risco e de protecção utilizados nas investigações e nos seus resultados. E, se em determinadas circunstâncias um factor pode agir no sentido da protecção da criança, noutras poderá constituir um factor de risco - "...qualquer variável pode agir como um factor de risco numa situação mas como factor de vulnerabilidade noutra. (Rutter,1990,p.185). A co-ocorrência de efeitos de risco e de protecção para as mesmas variáveis é igualmente possível. A compreensão dos mecanismos e das circunstâncias que envolvem os factores de risco e de protecção é, neste quadro, essencial no futuro das investigações sobre a resiliência.

Mas vejamos o que nos têm mostrado as investigações relativamente aos factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade.

Começamos por destacar o estudo de Kauai já que este será talvez um dos estudos mais relevantes no âmbito da resiliência e no qual a interacção entre riscos múltiplos e factores de protecção para os três níveis referidos atrás – indivíduo, família e contexto social mais alargado – é minuciosamente explorada.

## O Estudo de Kauai

Este estudo constitui uma das principais referências bibliográficas sobre a resiliência. É um estudo longitudinal levado a cabo por Werner e Smith ao longo de mais de 30 anos na pequena ilha rural de Kauai, situada no Oceano Pacífico na cadeia de ilhas Havaianas. Aqui, 698 indivíduos nascidos em 1955 foram seguidos desde o período pré-natal até à terceira década de vida.

Estas autoras interessaram-se por conhecer o impacto de uma variedade de factores de risco biológico e psicossociais, eventos geradores de stress na vida dos sujeitos, e factores de protecção no desenvolvimento dos indivíduos. (Werner&Smith,1992).

A recolha de dados sobre os indivíduos da amostra e suas famílias ocorreu em vários períodos, a saber: ao nascer, no período pós-parto, e nas idades de 1, 2, 10, 18, e 32 anos.

A maior parte dos indivíduos da amostra nasceram e cresceram em condições favoráveis ao normal desenvolvimento: gravidez sem complicações, sem níveis de stress extremo, e com famílias apoiantes.

No entanto, uma em cada três crianças nasceram e cresceram em condições adversas no que se refere ao desenvolvimento. Os factores de risco incluíram: complicações perinatais, instabilidade familiar, psicopatologia parental e pobreza crónica. Destas, duas em três crianças consideradas em risco acabaram por reflectir a sua vulnerabilidade, apresentando consideráveis problemas de comportamento e aprendizagem aos 10 anos; ou então tiveram, por altura dos 18 anos, registos de actos delinquentes, de problemas do foro psicológico ou gravidezes fora do casamento.

Todavia, um terço (72 crianças) do grupo de risco – o que corresponde aproximadamente a 10% da amostra total - “had developed into a competent, confident, and caring adult by age 18”. Werner e Smith (1982) convencionaram chamar-lhes “vulneráveis mas invencíveis”.

Estes indivíduos, tal como os seus pares que cresceram em condições desvantajosas, estiveram sujeitos aos efeitos cumulativos de quatro ou mais variáveis de risco antes dos dois anos de idade. Estes factores constituíram sólidos factores de previsão de resultados desenvolvimentais negativos para a maior parte destes sujeitos.

Contudo, quando os indivíduos resilientes foram comparados com os de elevado risco que apresentavam sérios problemas de adaptação (ao nível da aprendizagem, da saúde mental, e da delinquência), foi possível identificar, desde muito cedo, várias características nos indivíduos, nas famílias, e em contextos sociais mais alargados que contribuíram para a resiliência. Estes factores terão na perspectiva das autoras funcionado como factores de protecção face às condições de risco envolventes.

Assim, logo em bebés demonstravam atributos temperamentais que induziam comportamentos positivos como a atenção e afecto por parte dos seus familiares, bem como de outras pessoas. Esta característica vem, novamente, fundamentar a perspectiva transaccional sobre o desenvolvimento.

Com a idade de um ano, eram descritos pelas pessoas que deles cuidavam, como bebés muito activos, sendo as raparigas vistas como carinhosas e afáveis, e os rapazes como bem desenvolvidos e fáceis de lidar. Para ambos os sexos também se registavam poucos problemas relativamente aos hábitos de comer e dormir – estes hábitos podem ser fonte de ansiedades nos pais quando aí persistem problemas.

Pela idade dos dois anos são a atenção e autonomia, a orientação social positiva, e a tendência para procurar novas experiências que os caracteriza<sup>14</sup>.

Por altura dos dez anos – que coincide com a frequência da escola primária – estas crianças foram descritas pelos professores como crianças que mantinham bom relacionamento com os colegas. Para além disso, apresentavam melhores capacidades de raciocínio e leitura comparativamente aos colegas em risco que manifestaram problemas de adaptação - particularmente para as raparigas.

Embora as crianças resilientes não fossem especialmente dotadas, uma das características que se lhes atribui é o de facto de fazerem um bom uso das capacidades que possuíam. Ainda se destaca, neste período, o grande número de interesses que mantinham, bem como a tendência para se envolverem em actividades de tempos livres que não correspondiam de uma forma estrita aos estereótipos sexuais.

Aos 18 anos de idade foi possível identificar nestes indivíduos resilientes um auto-conceito positivo e locus de controlo interno. Também revelavam<sup>15</sup> atitudes mais responsáveis, e orientadas para a realização<sup>16</sup> do que os indivíduos que apresentaram problemas.

Vejamos, agora, os factores moderadores do risco no que respeita ao meio familiar e social mais alargado.

Assim, as crianças resilientes desenvolveram-se em famílias onde o número de crianças era igual ou inferior a quatro, e nas quais o tempo que separava os seus nascimentos do dos irmãos mais novos era de dois ou mais anos. Este último factor faz sentido se pensarmos que nos estamos a reportar a famílias que vivem em pobreza crónica nas quais um segundo filho, para além de tirar muita da atenção dada ao primogénito, pode também tirar uma importante fonte de alimentação – o aleitamento materno – com consequências muitas vezes negativas para a primeira criança ao nível alimentar.

Para além disso, foi comum em todas as crianças resilientes a presença de pelo menos um adulto responsável pelos seus cuidados, e com quem puderam estabelecer uma relação segura e próxima. Estes adultos nem sempre coincidiam com as figuras paternas – em muitas situações eram os avós ou irmãos mais novos os substitutos dos pais, e que representaram para a criança importantes referências de identificação.

---

<sup>14</sup> Dados da avaliação de pediatras e psicólogos.

<sup>15</sup> Pela avaliação feita através do California Psychological Inventory.

<sup>16</sup> Nossa tradução para achievement-oriented attitude

Também se verificou um maior sentido de responsabilidade e de autonomia nas raparigas que estavam incumbidas de tomar conta dos irmãos mais novos porque as mães tinham que trabalhar fora de casa (e em especial quando o pai também estava ausente).

Do mesmo estudo ainda se pode verificar a existência de outro factor de protecção nas crianças resilientes, mas este em particular para os rapazes. Foi possível confirmar que a maioria dos rapazes resilientes eram os primeiros filhos – não tiveram, portanto, que dividir o espaço físico e emocional com outras crianças até, pelo menos, aos dois anos de idade, como foi referido atrás.

Outra característica consistiu no apoio fornecido por familiares, vizinhos, pares ou pessoas mais velhas que eles, em momentos mais conturbados da vida. Refira-se, aliás, que muitas das vezes a fonte de suporte emocional são pessoas exteriores ao seu círculo familiar como, por exemplo, um professor, um padre ou um grupo religioso. Acrescente-se que, em muitos casos, a fé assumiu um papel fundamental face a situações difíceis: nomeadamente o encontrar um sentido para a vida na qual eles próprios tinham poder sobre os seus desígnios.

Estas crianças também tinham um amigo próximo pelo menos, mas o que mais frequentemente acontecia era haver vários amigos - e este factor observava-se em especial nas raparigas.

Resumindo, foi possível detectar precocemente algumas vantagens associadas ao grupo de crianças resilientes e que incluíam na infância relativamente às pessoas que cuidavam delas bom relacionamento, maior atenção e menores separações; quanto aos contextos familiares havia menor conflito; estavam expostas a menos eventos geradores de stress na vida e dispunham de melhor saúde física.

### **Outros Estudos**

Apresentam-se agora mais dados reunidos sobre os factores de risco e de protecção.

De acordo com o que tem sido veiculado na literatura, dividimos esta exposição em três categorias: factores associados à criança, factores associados ao contexto familiar, e factores associados ao contexto social mais alargado. Sublinhe-se, contudo, que esta divisão não significa que estes factores estejam separados ou que actuem isoladamente uns dos outros. Na exposição que fazemos aparecem, muitas vezes, relacionados factores de diferentes categorias.

Contudo, esta forma de apresentação chama a atenção para a multiplicidade dos factores que intervêm na resiliência e na vulnerabilidade, e para a diversidade das suas fontes. Aliás, uma das tarefas que se coloca aos estudos sobre a resiliência é compreender como é que estes factores se combinam e interagem, de forma a produzir resiliência ou vulnerabilidade.

### Factores Associados à Criança

Existem factores que, mesmo antes da criança nascer, a podem proteger ou colocar em risco o seu desenvolvimento.

Assim, por exemplo o acompanhamento médico, a ausência de complicações, e uma alimentação equilibrada da mãe podem promover o desenvolvimento mesmo antes da criança nascer. Por outro lado, as condições pré-natais adversas como, por exemplo, a exposição ao abuso do álcool e drogas pode aumentar a probabilidade dessas crianças apresentarem atrasos no desenvolvimento ao nível motor (caminhar) e da linguagem (Werner&Smith,1982).

Como é sabido, a pobreza estão associadas muitas desvantagens relacionadas com os factores pré e peri-natais. Mas relativamente aos factores biológicos pré-natais ou perinatais que podem colocar a criança em risco, têm surgido evidências no sentido de esses efeitos poderem ser minimizados quando existe um ambiente familiar apoiante e responsivo (Maziade et al,1989, citado por Rae-Grant, 1998). O'Dougherty e Wright (1990), num estudo em que examinaram uma amostra de crianças nascidas com problemas de coração congénitos, puderam constatar que o estatuto sócio-económico e stress familiar não estavam



correlacionados. Segundo estes autores, este dado revela a importância de avaliar o stress familiar para além do estatuto sócio-económico quando são analisadas variações na competência.

Também as histórias de doenças crónicas e internamentos hospitalares (que envolvem mais do que um internamento e cujo tempo de permanência foi superior a uma semana) em crianças pequenas são apontadas por Rae-Grant (1998) como factores de risco relativamente a desordens psiquiátricas.

A idade constitui um factor relevante a considerar no estudo da resiliência e da vulnerabilidade na medida em que permite compreender o estágio de desenvolvimento e os contextos nos quais os acontecimentos ocorrem. Assim, não é mesma coisa estudar crianças em idade pré-escolar, e estudar adolescentes. As tarefas desenvolvimentais exigidas a estas duas idades, bem como os contextos em que se movem, não são os mesmos.

Na abordagem organizacional do desenvolvimento, a resiliência é referida como a capacidade de usar com sucesso recursos internos e externos de forma a resolver questões desenvolvimentais salientes para cada estágio (Waters&Sroufe,1983; citados por Egeland et al, 1993).

Nesta perspectiva, existem tarefas desenvolvimentais que assumem maior relevo em determinado período desenvolvimental e exigem a competência da criança para serem ultrapassadas. Assim:

- . no primeiro ano de vida, a questão desenvolvimental mais saliente colocada à criança é a formação de uma relação de vinculação;
- . no segundo ano de vida, é o funcionamento autónomo que mais se destaca;
- . no período pré-escolar, apontam-se como questões salientes a expansão da capacidade para organizar e coordenar recursos ambientais, o interesse em problemas atractivos com origem no ambiente circundante, a auto-regulação emocional e, por fim, o relacionamento com pares;

nos primeiros anos escolares, realça-se o relacionamento com pares em grupos e a formação de amizades sólidas.

Contudo, não se deve considerar que, quando uma criança resolve competentemente as questões desenvolvimentais salientes de determinado período, isso signifique competência em períodos futuros. Segundo esta abordagem, as experiências actuais são integradas em estruturas anteriores - o que é designado por integração hierárquica - e, se uma criança é competente num estágio de desenvolvimento, pensa-se que assim possa estar mais preparada e adaptada para responder competentemente aos desafios que lhe são colocados no estágio seguinte. Não se concebe, portanto, uma relação linear e determinista para a competência, embora se considere que a forma como são resolvidas tarefas desenvolvimentais colocadas precocemente possa influenciar a relação de risco ou de protecção de determinados factores.

Estudos longitudinais sobre crianças em alto risco e que se prolongaram até idades adultas mostraram que, em cada estágio de desenvolvimento, existem variações no balanço entre eventos de vida geradores de stress que aumentam a vulnerabilidade da criança, e factores de protecção que reforçam a sua resiliência. Este balanço não só se pode alterar com os estádios do ciclo de vida, mas também com o sexo dos indivíduos e com o contexto cultural em que estes se desenvolvem (Werner, 1990).

Os estudos de Werner e Smith (1982, 1992) em conjunto com outros estudos longitudinais tem vindo a fornecer as seguintes evidências: na infância, os rapazes são mais vulneráveis do que as raparigas aos efeitos dos riscos e adversidades; na adolescência, esta tendência inverte-se e são as raparigas que revelam maior vulnerabilidade; na idade adulta, a tendência volta a alterar-se a favor das mulheres.

Para além disso, no que se refere à influência dos diferentes factores em diferentes períodos do desenvolvimento, estas autoras adiantam que em bebés e crianças são mais importantes os factores constitucionais e familiares. Próximo da

idade da adolescência e na adolescência são os factores interpessoais e comunitários que assumem maior relevo.

O estudo longitudinal de Elder e Caspi (1985) com 167 indivíduos do Oakland Growth Study nascidos entre 1920-1921 que passaram pela Grande Depressão nos Estados Unidos enquanto adolescentes, sugere evidências de que atributos pessoais da criança, neste caso a aparência física mais ou menos atractiva e o sexo, pode influenciar comportamentos parentais em situações de stress. Os seus resultados indicaram que, em momentos especialmente difíceis, as raparigas menos atraentes fisicamente estavam mais sujeitas a comportamentos de rejeição por parte do pai. Assim, as dificuldades económicas afectavam negativamente o comportamento das raparigas pela mediação dos comportamentos de rejeição do pai. À luz da perspectiva de Baldwin e Baldwin (1990) sobre os riscos proximais e distais, estes resultados podem indicar que as dificuldades económicas constituem, neste caso, um risco distal – pois não atingem directamente as raparigas – enquanto os comportamentos de rejeição do pai, um risco proximal. Estes resultados só foram observados nas raparigas, apoiando resultados de outros estudos (Werner&Smith,1982) que indicam o início da adolescência como um período de maior vulnerabilidade para as raparigas do que para os rapazes. Acrescente-se também que os comportamentos parentais das mães não se alteraram significativamente com privação económica vivida pelas famílias. O que sugere que os mesmos acontecimentos – neste caso com origem em contextos sociais mais alargados – têm diferentes efeitos no comportamento dos elementos familiares.

Estas diferenças observadas entre rapazes e raparigas que experienciaram a privação económica em adolescentes contrastam com os resultados observados para os 214 sujeitos do Berkeley Guidance Study, os quais eram crianças quando ocorreu a Grande Depressão. Nesta amostra de sujeitos nascidos entre 1928/29 estudados por Elder e colegas, foram os rapazes que tiveram maiores probabilidades de serem afectados pela perturbação familiar e pelas práticas punitivas verificadas em famílias sujeitas às dificuldades económica (Elder, 1979). Já em 1976, Rutter e Madge (citados por Elder&Caspi,1985)

referiram que os factores de stress familiar pareciam ser, nos anos pré-escolares, mais patogénicos para os rapazes do que para as raparigas.

Estes resultados sugerem que os efeitos de acontecimentos geradores de stress nas famílias e nos indivíduos dependem do momento do ciclo de vida familiar e individual em que ocorrem.

Mas nem em todos os estudos revelam diferenças entre rapazes e raparigas. No estudo de Seifer, Sameroff, Baldwin e Baldwin (1992) sobre factores - associados à criança e à família - que amortecem o risco entre os 4 e os 13 anos não surgiram essas diferenças. Este estudo, integrado no Rochester Longitudinal Study, envolveu 50 crianças de alto risco e 102 em baixo risco. Avaliações da competência cognitiva e da competência sócio-emocional foram efectuadas aos 4 e aos 13 anos, e encontraram-se indicadores que estavam associados a mudanças positivas entre as duas idades para as crianças de alto-risco naqueles domínios. Dos factores de protecção individuais constam a auto-percepção da competência e auto-estima mais elevadas, baixo *locus* de controlo externo ou desconhecido. Estes autores ainda observaram na análise efectuada que existiam factores de protecção que eram restritos para o grupo crianças de alto risco, e outros que eram comuns aos dois grupos. Seifer et al comentam este dado dizendo que importa distinguir factores que promovem a competência na população em geral, mas cujo efeito em crianças de alto risco é reduzido, daqueles factores que têm maior impacto nas crianças de alto risco.

O estudo de Radke-Yarrow e Brown (1993) realizado uma sub-amostra de um estudo longitudinal sobre crianças filhas de pais com doenças afectivas e de pais saudáveis permite também observar algumas características pessoais que sugerem efeitos protectores para as crianças resilientes. A sub-amostra compreende 18 crianças resilientes, 26 crianças com problemas e 19 que constituem o grupo de controlo. Estes autores puderam verificar, por exemplo, que enquanto 56% das crianças resilientes eram considerados os filhos preferidos, isto só acontecia em 8% das crianças com problemas – o que parece indicar que este factor, com as consequências afectivas e sociais envolvidas, possa estar relacionado com a resiliência. Para além disso, Radke-Yarrow e

Brown ainda observaram as auto-percepções das crianças (avaliadas através da escala de Harter, 1979). Os resultados revelaram pontuações mais elevadas para crianças resilientes comparativamente às que apresentavam problemas. Contudo, para os três grupos de crianças (resilientes, com problemas e controlo) as auto-percepções foram, na generalidade, positivas. Estes autores referem que embora as pontuações da crianças com problemas fossem significativamente mais baixas que as dos outros dois grupos, estes resultados sugerem a relutância na maior parte das crianças em se apresentarem a elas próprias em termos negativos.

### Factores Associados ao Contexto Familiar

O contexto familiar em que a criança vive influencia consideravelmente o seu desenvolvimento. Ambientes e condições familiares degradados têm sido apontados como potenciadores de resultados negativos na criança. Mas esta relação não é determinista e linear. Veja-se, por exemplo, o que a literatura tem mostrado sobre crianças cujos pais apresentam psicopatologias. Estas crianças estão frequentemente sujeitas a ambientes conflituosos, baixa qualidade nos cuidados que lhes são prestados, separações frequentes devido a internamento dos progenitores afectados. Mas, por outro lado, os estudos têm sido consistentes quanto aos factores que moderam os riscos inerentes a estes grupos: bom relacionamento com um dos pais, presença de outros adultos que ofereçam à crianças os cuidados necessários e bom relacionamento com eles, e bom funcionamento intelectual.

Os efeitos das condições adversas que se podem viver no contexto familiar dependem também da acção e características da própria criança, bem como do suporte extrafamiliar conseguido. Assim, mesmo em contextos familiares caracterizados por relações conflituosas e com condições adversas, características da criança tais como bom nível de inteligência e boa disposição podem ajudar a criança a desenvolver a resiliência. Estas características, na criança, podem induzir comportamentos positivos por parte de outras pessoas

exteriores ao contexto familiar como outros adultos, pares e professores (Werner&Smith,1992).

Outros estudos mostraram que o suporte social fornecido pela família pode ser influenciado por factores associados à criança. Nos resultados do estudo de Van Aken e Riksen-Walraven (1992) a competência e o sexo da criança podia explicar variações do suporte social fornecido pelos pais.

O estudo dos efeitos do stress maternal tem sido um dos objectivos do Mother-Child Interaction Research Project. Integrado neste Projecto, a investigação de Pianta, Egeland e Sroufe (1990) fornece elementos sobre a compreensão dos efeitos do stress maternal e do stress psicossocial familiar no desenvolvimento da criança nos primeiros anos escolares, e os factores relacionados com a competência numa sub-amostra de alto-risco. A sub-amostra aqui, considerada é composta por 133 mulheres expostas a elevados níveis de stress, e pelos seus filhos que, na altura, frequentavam o 2º ano de escolaridade. Devido ao baixo nível sócio-económico previam-se alguns riscos nos cuidados que podiam prestar às crianças.

As hipóteses colocadas neste estudo prendiam-se, por um lado, com a questão de saber se existiam relações significativas entre experiências específicas geradoras de stress maternal e, se essas experiências específicas tinham a propriedade de fazer prever resultados escolares nos seus filhos; por outro lado, se existiam factores diferenciadores intervenientes na competência da crianças.

A identificação de factores de protecção levou Pianta et al a comparar crianças competentes e menos competentes cujas mães estavam igualmente expostas a elevados níveis de stress. Os dados foram analisados em função dos resultados académicos nos domínios académico/cognitivo e socio-emocional/comportamental.

Os resultados desta investigação indicaram a existência de relações significativas entre factores de stress específicos em famílias com baixos rendimentos como, por exemplo, entre a violência familiar e a dependência

química. Também foi possível identificar que o stress interpessoal experimentado pela mãe aparece como um factor de previsão nos resultados escolares da criança.

No que se refere às questões sobre a competência na criança foram identificados factores diferenciadores da competência entre crianças competentes e outras menos competentes tais como: a inteligência; boas relações interpessoais com adultos; características pessoais das mães; e suporte ambiental. Verificou-se que tanto os rapazes como as raparigas que demonstravam competência na escola tinham antecedentes de competência aos 42 meses de idade, o que vem apoiar o papel activo da criança no processo de *coping*. Os resultados ainda sugerem que a competência nos rapazes parece estar especialmente associada a características do ambiente familiar e da interacção mãe-criança, enquanto que nas raparigas são as características pessoais da mãe que assumem um peso maior nesta relação. Também a relação entre a criança e a/o prestador de cuidados<sup>17</sup> foi um factor importante na distinção entre os dois grupos analisados.

Um outro estudo (Sroufe, Egeland, & Kreutzer, 1990), igualmente realizado no âmbito do Mother-Child Interaction Research Project veio corroborar a relevância da variável relação criança e prestador de cuidados na protecção das crianças face a situações de stress. É um estudo comparativo entre dois grupos, numa amostra de 190 crianças que frequentam os primeiros anos escolares. Esta população deriva da amostra inicial de 267 famílias que vive em contextos de pobreza e às quais estavam associados riscos iminentes nos cuidados prestados à criança.

Nestes dois grupos havia histórias comuns de fraca adaptação no período pré-escolar e, em particular, entre os três anos e meio e os quatro anos e meio. Contudo, enquanto que um dos grupos mostrou até aquele período antecedentes de um funcionamento positivo (a que designaram de resilientes), no outro verificou-se haver problemas a este nível.

---

<sup>17</sup> Nossa tradução para *caregiver*.

Assim, interessava compreender se os antecedentes de adaptação positiva e precoce influenciam ou não a adaptação futura.

Será de referir que as informações recolhidas nesta investigação tiveram em linha de conta as tarefas desenvolvimentais mais salientes para cada período examinado. Assim, por exemplo, para os primeiros meses de vida (12 e 18 meses) foram analisados os resultados da avaliação da vinculação na criança através da "situação estranha"; aos 24 meses avaliação de capacidade em resolver problemas de dificuldade crescente.

Os resultados mostraram que o grupo resiliente evidenciava um funcionamento positivo nos primeiros anos escolares o que parece indicar que a adaptação nos primeiros anos de vida terá contribuído para o sucesso adaptação futura. Os antecedentes de relações positivas com o prestador de cuidados à criança sugerem influencias nestas diferenças.

No ponto de vista dos autores esta investigação veio confirmar o modelo geral do desenvolvimento de Bowlby segundo o qual a adaptação é o produto das circunstâncias actuais, bem como, da história desenvolvimental (Bowlby Bowlby, 1980; citado por Egeland et al, 1993, p.523).

O estudo de Sandler e Block (1980) aborda o suporte social familiar como um factor moderador na relação entre stress e inadaptção<sup>18</sup>. Os dados desta investigação tiveram origem no estudo realizado um ano antes por Sandler e Block sobre o mesmo tema. Em quatro jardins de infância localizados em bairros urbanos<sup>19</sup> foi pedido às professoras que identificassem na sua sala crianças com problemas de adaptação sócio-emocionais. Em dois dos jardins de infância havia crianças que cabiam naquela classificação, e as crianças dos outros dois jardins de infância constituíram o grupo de controlo. A amostra final é composta por 71 crianças pertencentes, na sua maioria, a grupos economicamente pobres (61% das crianças recebiam dinheiro da segurança social) e minoritários (51% eram negros e 46% mexicanos).

<sup>18</sup> Nossa tradução para maladjustment.

<sup>19</sup> Nossa tradução para inner-city. As referências que encontrámos para este termo sugerem, no entanto, bairros urbanos aos quais estão associados problemas económicos e sociais.



Sandler e Block (1979; citado por Sandler, 1980) tinham concluído que as crianças assinaladas como inadaptadas estavam expostas a maiores eventos geradores de stress do que o grupo de controlo. Para além disso também referem que a fonte de rendimento funcionava como moderador da relação entre stress e inadaptação – essa relação era mais significativa para as crianças que não recebiam dinheiro do serviço social comparativamente às que recebiam.

No estudo de Sandler (1980) são aprofundadas algumas fontes de suporte social, como sejam:

- existência vs ausência de irmãos mais velhos – em famílias pobres é frequente caber aos irmãos mais velhos a tarefa de cuidar dos mais novos o que constitui, para estes últimos, uma fonte de suporte social;

- presença dos dois pais vs presença de um dos pais – embora as perspectivas nem sempre sejam concordantes sobre os efeitos negativos de uma criança ser educada numa família monoparental, este investigador refere que em tempos de stress a presença dos dois pais pode ter vantagens em termos do apoio quer à criança, quer ao outro cônjuge;

- congruência vs incongruência étnica (definidas com base no grupo étnico dominante na sua área de residência - dados do censo – e no grupo a que a criança pertence – quando 25% ou mais da população pertence à mesma etnia classifica-se como congruência) – o isolamento social e o risco acrescido de manifestações de ansiedade são apontados como desvantagens da incongruência face à congruência.

A sua hipótese é que os efeitos do stress em crianças pobres são moderados pela presença de cada um destes recursos de suporte social.

Os resultados a que chega vêm corroborar a hipótese de que os irmãos mais velhos, bem como, a presença dos dois pais moderam os efeitos do stress em crianças pobres. Quanto à congruência vs incongruência étnica, os resultados mostraram um efeito moderador marginal da primeira o que, segundo Sandler

(1980), pode ter duas justificações: ou o critério de definição da congruência vs incongruência não foi o mais adequado, ou então nesta idade (repare-se que são crianças que frequentam o jardim de infância), as fontes de suporte familiar talvez assumam maior relevância do que as pertencentes à comunidade onde vivem.

Conclui-se, deste estudo, que a existência de alguns factores no ambiente social de crianças pobres servem como amortecedores dos efeitos negativos das experiências de vida geradoras de stress, protegendo as crianças (Hill, 1971; Riessman, 1976; citados por Sandler, 1980).

O estudo de Seifer et al (1992) mostra igualmente como a existência de factores familiares pode proteger crianças expostas a elevados factores de risco. Assim, valores parentais que promovem a autonomia da criança, boas estratégias parentais, mães com menores tendências depressivas e menor grau de criticismo perante a criança parecem estar envolvidos em processo protectores para estas crianças. Destas variáveis salientamos as opiniões das mães acerca da criança já que neste estudo foi possível constatar que mães que expressaram comentários mais positivos, com menor insatisfação, críticas e preocupações tinham também filhos cuja competência sócio-emocional melhorava entre os 4 e os 13 anos.

No que diz respeito aos comportamentos parentais e, mais especificamente, aos comportamentos disciplinares, McLoyd (1997) refere que numerosos estudos confirmam que mães que vivem em contextos de pobreza quando comparadas com outras de meios socio-económicos favorecidos usam mais provavelmente técnicas de afirmação do poder, são menos apoiantes para os filhos, valorizam mais a obediência, é menos frequente usarem explicações em situações disciplinares, e mais provavelmente usam punição física para disciplinar e controlar a criança. Os dados revelam que a classes sociais mais baixas, estão associados comportamentos disciplinares por parte dos pais em que predominam as ordens sem explicações, não consultam a criança acerca das suas intenções ou desejos, e compensam menos verbalmente a criança quando um comportamento desejável ocorre. Assim, diz ainda este autor que à pobreza estão associadas reduzidas expressões de afecto e menor responsividade às necessidades sócio-emocionais expressadas pela criança.

Contudo, acrescenta-se que Baldwin et al (1990) constataram que os pais de crianças competentes que vivem em ambientes urbanos perigosos, quando comparadas com crianças que vivem em meios menos perigosos e de classe média, eram mais restritivos e menos democráticos nas suas práticas educativas. Estes resultados sugerem que uma maior supervisão e autoridade pode ser usada como forma de proteger as crianças das ameaças desse meio.

### Factores Associados ao Contexto Social Mais Alargado

Como já vimos através do estudo de Kauai, parece inegável que, em situações de risco, fontes de suporte exteriores ao círculo familiar mais próximo podem desempenhar um papel fundamental na protecção da criança ao risco. Essas fontes podem ser vizinhos, amigos, professores, padres...

Mas o suporte social tem sido uma variável considerada não só na protecção mais directa da criança, mas também indirectamente através da família. Assim, no estudo de Seifer et al (1992), foi possível verificar que a melhoria na competência cognitiva em crianças de alto-risco estava associada a uma maior percepção das mães relativamente ao suporte social que dispunham.

Kauffman, Grunebaum, Cohler e Gamer (1979, citado por Weist, 1997), ao estudarem crianças em que pelo menos um dos pais apresentava problemas psiquiátricos, puderam constatar que a competência nessas crianças estava associada com o facto das mães possuírem suporte social adequado e das crianças terem contacto regular com adultos que não pertenciam ao grupo familiar.

Deste modo, o suporte social tem sido, assim, relatado como um factor mediador face a situações de stress. A existência de fontes de apoio em momentos de stress pode amortecer os seus efeitos. Brown e Harris (1978, citado por Kessler et al, 1992) descobriram que mulheres que possuem confidentes tinham um menor risco de depressão do que mulheres sem confidentes.

Contudo, o estudo de Kessler, Kendler, Heath, Neale e Eaves (1992) sugere novas pistas relativamente aos efeitos do suporte social. Foram analisadas as qualidades moderadoras do suporte social face aos efeitos do stress em temperamentos depressivos. Este estudo foi realizado com 821 mulheres gémeas cuja média de idades é de 29 anos e envolveu a avaliação de 8 dimensões de suporte social: percepção de suporte relativamente ao cônjuge, percepção de suporte relativamente a familiares, percepção de suporte relativamente a amigos, confidente, frequência de interacção com familiares, frequência de interacção com amigos, frequência de comparências em igrejas, frequência de comparências em clubes. Os resultados sugerem que a percepção do suporte pode ser mais importante do que a frequência das interacções.

Por outro lado, Heller e Swindle (1983, citado por Kessler et al 1992) sugerem que a relação entre suporte e adaptação em situações de stress pode ser devida a diferenças de competência social mais do que aos efeitos de protecção desse suporte.

Um equipamento social cujas qualidades protectoras têm sido exploradas é a escola. Os professores e amigos podem constituir figuras decisivas no que se refere ao apoio em momentos de stress, particularmente na adolescência. Mas o papel social que a escola assume nas sociedades modernas reveste a escola de um interesse especial no que se refere a meios em desvantagem. A escola pode constituir um dos poucos instrumentos de promoção social e um veículo para muitas crianças escaparem às consequências da pobreza.

Presume-se que a escola seja, logo a seguir à família, o contexto mais influente, principalmente para crianças pequenas.

O estudo de Rutter, Maugham, Mortimore, e Ouston (1979, citado por Garnezy, 1991) mostra como este contexto pode ser importante na vida das crianças e adolescentes de meios desfavorecidos. Este estudo realizado num bairro urbano de Londres começou como parte de um estudo epidemiológico em grande escala de crianças entre os 10 e os 11 anos de idade. Nesta idade foram avaliadas várias dimensões das crianças, e que contemplaram inteligência não-

verbal, compreensão da leitura, e avaliações dos professores relativamente aos seus comportamentos. Ainda foram recolhidos dados como a ocupação dos pais e outros do domínio familiar. Entre os 14 e os 16 anos as mesmas crianças, agora adolescentes, foram novamente avaliadas. Desta vez incidiu-se a avaliação sobre os seus comportamentos, comparência na escola secundária e talentos académicos. Para além destes dados, foram verificados os registos da polícia, no sentido de descobrir envolvimento em actos de delinquência. Um ano após a conclusão da escola, Rutter et al obtiveram informações que permitiram avaliar os padrões de emprego destes jovens. Os resultados a que chegaram permitiram observar diferenças notórias nos alunos que frequentavam as diferentes escolas de meios desfavorecidos no que se refere aos níveis de delinquência, distúrbios comportamentais, comparências e mérito académico. Aliás estas diferenças mantiveram-se após controlos estatísticos relativamente a variáveis que podiam influenciar os resultados tais como as características e tipos de escolas que os alunos frequentaram nos primeiros anos de escolaridade. As relações entre as características da escola e o comportamento dos alunos foram incrementadas ao longo do tempo – as diferenças entre os alunos foram mais visíveis quando saíam da escola do que quando nela entravam. Estes autores salientam que as escolas que promovem elevadas auto-estimas e o sucesso social e escolar, tendem a reduzir a probabilidade de problemas emocionais e comportamentais nos alunos. Desta forma, as condições e ambientes proporcionados pelo contexto escolar pode ser um factor de protecção marcante na vida de crianças e jovens de meios desfavorecidos.

Um outro estudo realizado pelo mesmo autor ( Rutter&Quinton,1984; referido por Rutter,1990) sugere que as experiências escolares positivas podem mesmo reflectir-se a longo prazo. Este estudo desenrolou-se com 94 raparigas inglesas criadas desde a infância em instituições de acolhimento. Estas raparigas foram comparadas com um grupo de 51 mulheres da população geral através de entrevistas feitas quando tinham 21 e 27 anos de idade. Também foram realizadas observações nas casas daquelas mulheres que, na altura, já eram mães. Os resultados indicaram que o sucesso escolar pode ter ajudado estas mulheres a adquirirem auto-confiança, assim como a percepção de que têm poder

para controlar acontecimentos nas suas vidas. Este estudo ainda forneceu evidências como um bom relacionamento conjugal constitui um factor de protecção. Aliás, verificou-se que a presença de um marido apoiante, com o qual tinham um relação harmoniosa e próxima, se reflectia na maior qualidade parental destas mulheres. Os resultados deste estudo mostraram também como factor protector o "planejar". Assim, as mulheres que planeavam o seu casamento (o casamento não era a resposta a algo negativo para escapar de situações familiares conturbadas ou gravidezes indesejadas e, para além disso, conheciam os futuros maridos há mais de 6 meses), tinham menores probabilidades de se casarem com homens "desviantes". Esta capacidade de planejar estava também associada a baixos graus de gravidezes na adolescência e parece operar como uma maneira de evitar situações de risco (Rutter, 1990). Tinham igualmente maiores probabilidades de terem experiências escolares positivas.

Refira-se, no entanto, que a escola pode também ser um meio propício à manifestação de vulnerabilidades. Se uma criança leva consigo uma história de fracassos ao nível das relações interpessoais e que se repetem na escola, se a sua auto-estima e autonomia não se desenvolveram convenientemente para dar resposta aos desafios do contexto escolar, este pode eventualmente funcionar como um contexto ameaçador, em vez de protector ao desenvolvimento.

## Capítulo II

# **ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO**

No capítulo anterior expusemos o corpo teórico que fundamentou e organizou este trabalho sobre a resiliência.

O capítulo que agora se apresenta corresponde ao enquadramento teórico da metodologia que serviu de base ao estudo empírico efectuado e compreende três grupos temáticos: **1. Compreender Fenómenos Através da Ciência: a Escolha da Metodologia; 2. As investigações de Baixo Constrangimento...; 3. ...E o Estudo de Caso.**

Ao longo deste capítulo são revistas questões que tivemos que considerar na opção metodológica feita. A sua estrutura constitui uma sequência que reflecte o progressivo refinamento conceptual e metodológico que teve lugar até chegarmos ao Estudo de Caso.

Assim, o grupo temático que designámos por Compreender Fenómenos Através da Ciência: a Escolha da Metodologia constitui uma primeira abordagem sobre alternativas disponíveis e factores relevantes a considerar na escolha de uma metodologia.

Tendo a nossa escolha recaído numa metodologia que, segundo Graziano e Raulin (1989), está inserida nas investigações de baixo constrangimento, o segundo grupo temático trata os pontos considerados fundamentais na nossa preparação teórica sobre as investigações de baixo constrangimento. Desde as situações em que se aplicam até às suas limitações, aqui são enfatizadas as questões de procedimento essenciais a ter em conta no desenrolar de uma metodologia com estas características.

Embora na parte anterior se façam referências ao Estudo de Caso, é esta última que vem completar o quadro teórico, tratando em específico do Estudo de Caso. Realçam-se a sua definição, características e os tipos de estudo de caso existentes (na opinião de Stake, 1994).

Cremos que este capítulo relativo ao enquadramento metodológico permite uma melhor compreensão do estudo empírico realizado.



## **1. COMPREENDER FENÓMENOS ATRAVÉS DA CIÊNCIA: A ESCOLHA DA METODOLOGIA**

No que concerne ao conhecimento do mundo que nos rodeia, podemos considerar que existem várias fontes de conhecimento. Essas fontes fornecem instrumentos para a leitura do real e podem em alguns casos servir até de orientações e condutas para a vida, como, por exemplo, a religião.

A Ciência é uma dessas fontes, embora não constitua o único veículo para aceder ao conhecimento. Em 1970, G.C. Helmstadter (citado por Graziano & Raulin, 1989) definia seis métodos de aquisição de conhecimento: tenacidade, intuição, autoridade, racionalismo, empiricismo e ciência. Estes métodos diferem quanto à natureza do processamento da informação e quanto à aceitação de que a informação daí emanada é verdadeira. Assim, a ordem apresentada representa também um continuum relativamente a estas dimensões do nível mais baixo para o mais elevado de exigência. É assim possível compreender a diferença entre, por exemplo, o conhecimento com origem autoritária – em que a respeitabilidade da fonte das informações implica a aceitação dos conhecimentos, como é o caso das escrituras bíblicas – e, com origem científica – em que tanto o processamento dado às informações, como a aceitação dessas informações como verdadeiras, ou seja, como conhecimento, oferecem outras exigências.

Apesar do conhecimento científico estar sujeito a graus elevados de exigência quanto aos pontos apresentados (natureza do processamento da informação e aceitação das informações como verdadeiras), é possível distinguirem-se dentro do método científico diferentes níveis de constrangimento, tanto na forma como a informação é processada ao longo das várias fases da investigação científica, como também, nos controlos impostos relativamente à validade e, conseqüente aceitação dos conhecimentos. Por *níveis de constrangimento* entende-se o grau de limites ou controlos que o investigador estabelece para qualquer uma das fases do processo da investigação (Graziano & Raulin, 1989). Refira-se que uma investigação científica se compõe por várias fases a saber: a formulação de

ideias ou problemas para a investigação; a definição do problema ou hipótese a investigar; o estabelecimento de procedimentos a utilizar; a recolha dos dados; a análise dos dados; a sua interpretação; e ainda, a comunicação da investigação.

Segundo Graziano e Raulin (1989) existem na Ciência vários métodos que nos permitem conhecer o real e que podem ser caracterizados quanto ao seu nível de constrangimento. Assim, e do nível mais baixo para o nível mais elevado de constrangimento, temos então a Observação Naturalista, o Estudo de Caso, a Investigação Correlacional, a Investigação Diferencial e a Investigação Experimental. Sendo que: na Observação Naturalista e no Estudo de Caso o investigador preocupa-se com a identificação de contingências, ou seja, com a relação de probabilidade entre variáveis; na Investigação Correlacional o investigador preocupa-se com a direcção e ligação das relações entre duas ou mais variáveis; na Investigação Diferencial, por sua vez, o investigador procura determinar diferenças entre grupos estudados; por fim, na Investigação Experimental são as questões de causalidade entre variáveis que movem o investigador.

Deste modo, os controlos aplicados numa investigação do tipo naturalista (em que o investigador observa os sujeitos, com o menor grau possível de interferência, no seu meio natural) são substancialmente menores e mais flexíveis do que os necessários numa investigação experimental (em que o investigador manipula variáveis à procura de relações de causalidade entre elas).

Acrescente-se, ainda, que cada um destes métodos subentende, por sua vez, e correspondentemente, diferentes níveis de constrangimento para cada uma das fases expostas.

Coloca-se então a questão de sabermos que metodologia usar - de baixo ou de elevado constrangimento - para o estudo de um determinado fenómeno. Como já enunciámos, nas primeiras fases de qualquer investigação científica o investigador procura definir o objecto de estudo colocando, inicialmente, várias questões que gostaria de aprofundar e, após o refinamento destas questões

iniciais chega, na maior parte dos casos, a um problema ou hipótese que pretende analisar<sup>1</sup>. Assim, decidir o tipo de metodologia a aplicar depende da complexidade das questões colocadas inicialmente. Se são complexas e precisas, então as consequentes fases da investigação irão exigir um maior controlo e precisão – o que só se consegue fazer empregando metodologias de elevado constrangimento. Se, por outro lado, forem de menor complexidade, os procedimentos poderão então ser mais flexíveis e com menores exigências ao nível do controlo imposto na recolha, análise e interpretação dos dados – sendo mais adequada a aplicação de metodologias de baixo constrangimento.

Vejamos os seguintes exemplos.

Suponhamos que pretendemos saber se crianças pequenas (entre 3 e os 6 anos) manifestam comportamentos ecológicos (ligados à protecção do ambiente) e que manifestações são essas. Neste caso, a melhor opção será o uso de metodologias de baixo constrangimento. Assim, poder-se-ia fazer um estudo de caso em que se iria observar um grupo de crianças<sup>2</sup> – num infantário, por exemplo – de forma a perceber da existência ou ausência desses comportamentos, e na ocorrência destas manifestações, proceder-se-ia à sua descrição e caracterização.

Se, e ainda tomando o mesmo exemplo, o que quisermos saber é se os documentários televisivos sobre a matéria implicam a manifestação destes comportamentos. Então, o mais adequado é a utilização de uma metodologia de elevado constrangimento na qual se procura saber se A (documentários televisivos) causa B (comportamentos ligados à protecção do ambiente). Para isso teríamos que, para além de outros cuidados e preceitos metodológicos, manipular a variável independente - documentários televisivos - e ver o seu efeito na variável dependente - comportamentos ecológicos. Isto implicaria a presença de dois grupos de crianças: num grupo manipula-se a variável independente, ou seja, as crianças seriam submetidas aos referidos documentários televisivos, e no outro grupo a variável independente não é

---

<sup>1</sup> Estudos há nos quais a formulação de hipóteses pode não existir.

<sup>2</sup> No Estudo de Caso a observação em contextos naturais é uma das várias possibilidades que o investigador dispõe na recolha de informações.

manipulada. A avaliação dos comportamentos dos dois grupos de sujeitos permitiria, deste modo, testar a hipótese inicialmente colocada. Os procedimentos levados a cabo exigem um elevado nível de rigor e controle de forma, também, a que as interferências de variáveis externas sejam mínimas, ou estejam perfeitamente identificadas e quantificadas. As *variáveis externas* são factores externos à investigação e que podem exercer influência, tanto no comportamento do sujeito, como no do observador, reduzindo a validade do estudo. Para minimizar estes efeitos o investigador recorre a métodos sistemáticos aos quais se denomina por *controlo na investigação*.

Contudo, há ainda no seio da comunidade científica divergências quanto à validade dos resultados conforme têm origem nas investigações de baixo ou elevado constrangimento.

Assim, há quem coloque em causa o interesse das metodologias de baixo constrangimento argumentando sobretudo a sua falta de rigor científico e, consequentemente, a relativa validade das informações, preferindo ou defendendo, portanto, as metodologias de níveis de constrangimento elevado.

Há, por outro lado, quem defenda o uso das metodologias de baixo constrangimento com base no fundamento de que as metodologias de elevado constrangimento não avaliam efectivamente o comportamento dos sujeitos pois os contextos de observação e avaliação do comportamento são criados para esse efeito pelo investigador, o que as reveste de um carácter artificial e desfasado dos contextos reais de vida dos sujeitos.

Como já foi anteriormente referido, a escolha da metodologia a usar numa investigação depende, em primeiro lugar, da complexidade das suas questões e, assim sendo, haverá casos em que é mais adequado escolher metodologias de baixo constrangimento, e noutros casos são as metodologias de elevado constrangimento que mais satisfatoriamente dão resposta às questões colocadas. Assim, consideramos descabido defender um ou outro tipo de metodologia, até porque situações existem em que é aconselhável o uso de ambas numa relação de complementaridade. Assim vejamos os seguintes exemplos:

quando a investigação a fazer incide numa nova área em estudo na qual existem poucos dados, o procedimento mais ajustado poderá consistir, inicialmente, numa investigação de baixo constrangimento donde se recolhem dados novos, descritivos e contingências acerca de determinado fenómeno e que, à posteriori, podem ser usadas como ponto de partida para a elaboração de questões a aprofundar de uma forma mais rigorosa e controlada através de metodologias de níveis mais elevados de constrangimento;

outro exemplo de que o uso de uma metodologia não invalida a aplicação de outra e que a sua conjugação poderá ser vantajosa na validade dos resultados diz respeito à situação em que, após uma investigação de constrangimento elevado, se procede a um estudo de caso com o objectivo de verificar se os resultados obtidos em laboratório se verificam em contextos naturais.

## **2. AS INVESTIGAÇÕES DE BAIXO CONSTRANGIMENTO...**

O estudo por nós efectuado consiste num Estudo de Caso. Esta metodologia é classificada, por Graziano e Raulin (e em conjunto com a Observação Naturalista), nas investigações de baixo constrangimento.

Vejamos então o que estes autores referem sobre quando e como aplicar as metodologias de baixo constrangimento.

### **2.1. Situações em que se Aplicam e Informações que Proporcionam**

As investigações de baixos níveis de constrangimento estão mais indicadas para situações como as descritas por Graziano e Raulin (1989):

- Quando se pretende observar o comportamento em ambientes naturais;
- Quando se começa a investigar uma área nova em que as informações existentes ainda são escassas;
- Quando o investigador tem que planear uma investigação de elevado nível de constrangimento na qual não está familiarizado com características específicas dos sujeitos e/ou contextos da investigação. Neste estágio inicial da investigação poderia, por exemplo, avançar com um estudo de caso.
- Quando se pretende demonstrar, por exemplo, os resultados de uma nova investigação, ou então, um novo procedimento na investigação;
- Quando se procura demonstrar resultados obtidos através de investigações de níveis mais elevados de constrangimento de modo a saber se as relações entre variáveis se mantêm em contextos naturais;

- Quando se trata do estudo de um indivíduo, grupo ou série de situações em que as questões são específicas para essas pessoas, contextos ou eventos;
- Quando se pretende descobrir contingências.

Pelo exposto podemos perceber que as investigações de baixos níveis de constrangimento se usam em certos contextos específicos e que só assim têm validade científica. A sua aplicação não é indiscriminada e obedece a determinadas condições que acabámos de descrever. As informações a que se pode chegar através destas metodologias estão igualmente identificadas e dentro de limites definidos, como explicam Graziano e Raulin (1989):

- As informações obtidas através de procedimentos de baixo constrangimento descrevem eventos, os quais podem nunca ter sido observados anteriormente. Por exemplo, Goodall (1975; citada por Graziano & Raulin, 1989), através da Observação Naturalista sobre os comportamentos sociais feita com chimpanzés pôde, a dada altura, observar que um grupo de chimpanzés, envolvendo-se numa luta descontrolada com outro grupo, acabou por matá-lo. Não se sabe se esta era uma ocorrência frequente, nem as suas causas. No entanto, este foi relatado e descrito pela primeira vez por esta investigadora.
- As informações recolhidas podem ter utilidade na negação de pressupostos. Assim, por exemplo, se se dissesse que os chimpanzés nunca assumiam atitudes agressivas contra outros chimpanzés, o estudo de Goodall viria, para além de relatar uma situação que até aí nunca tinha sido observada, também negar aquela proposição. Embora se possam negar proposições com estas metodologias, a formulação de novas proposições está fora de questão, pois os dados referem-se em específico aquele grupo de sujeitos. Retomando novamente o estudo efectuado por Goodall com chimpanzés, não pode ser afirmado que todos os chimpanzés têm

comportamentos agressivos com os seus semelhantes, porque a observação de Goodall sobre esta ocorrência circunscreve-se àquele grupo em específico. Para além disso, não é possível demonstrar (a não ser com mais estudos) se esta situação é de facto representativa deste comportamento nos chimpanzés, ou se foi a observação de um facto fortuito.

- Em qualquer investigação científica existe a preocupação de descobrir e perceber relações entre variáveis, e as metodologias de baixo constrangimento não são uma excepção. Os procedimentos utilizados permitem a observação acerca da relação entre variáveis. O tipo de relação a que se chega é que é diferente se se trata de uma investigação experimental (procura relações de causalidade) ou de um estudo de caso. No estudo de caso não se podem inferir relações de causalidade, mas existem condições que possibilitam a identificação de relações de contingência - que é o mesmo que dizer relações de probabilidade. Se retomarmos o exemplo anteriormente apresentado sobre os comportamentos ecológicos em crianças pequenas, podemos afirmar - se isto for observado - que quando as crianças observam documentários televisivos apresentam manifestações de comportamentos ecológicos, parecendo sugerir que quando ocorre A (documentários televisivos) é altamente provável a ocorrência de B (comportamentos ecológicos). Ou seja, quando um factor está presente há grande probabilidade do outro ocorrer.

Assim, das informações obtidas através deste tipo de metodologia, é possível identificar e descrever relações entre variáveis.

As contingências proporcionadas podem, ainda, servir de base na concepção de hipóteses a serem trabalhadas em investigações de nível mais elevado de constrangimento.



## **2.2. Usando Metodologias de Baixo Constrangimento**

### **2.2.1. Formulação de Problemas e Hipóteses**

Vimos já a importância destas fases na selecção de metodologias de elevado ou baixo constrangimento.

Vimos também que o estabelecimento das hipóteses em estudo derivam do refinamento dos problemas inicialmente colocados e que estes vão, no decorrer da investigação, servindo de apoio na organização e orientação da investigação, pois são aquelas as questões que gostaríamos de ver respondidas. Mas nem sempre, nas investigações de baixo constrangimento, nos deparamos com hipóteses. Em vez disso, existe um conjunto de questões, de problemas - que não são necessariamente hipóteses – que o investigador pretende explorar.

Face à ameaça de dispersão com que frequentemente o investigador se depara, os problemas que o investigador formulou nos estádios iniciais, quando continuamente tidos em conta, são importantes pontos de referência pois ajudam o investigador a focar-se nos objectivos do estudo e fornecem *feedbacks* relativamente ao andamento da investigação: será que a forma como a investigação está a ser levada a cabo vai dar (ou pelo menos tenta dar) resposta às perguntas das quais partiu este estudo?

Dos problemas formulados podemos ainda acrescentar a sua utilidade no que se refere às inferências que se podem tirar dos dados recolhidos. Aquando da descrição dos vários tipos de métodos que a ciência dispõe para conhecer o real, fizemos alusão aos diferentes enfoques que cada um propõe relativamente à relação entre variáveis. As inferências consistem, assim, na interpretação que podemos fazer da relação existente entre variáveis. Como a tentação de estabelecer relações de causalidade entre variáveis está muitas vezes presente nas metodologias de baixo constrangimento, as ideias ou problemas iniciais ajudam também o investigador a refrear as tentações e a focar-se mais comedido no que se propôs.

Poderíamos descrever os problemas iniciais na investigação, e mais particularmente nas de baixos níveis de constrangimento, como o periscópio num submarino.

No que diz respeito às hipóteses colocadas, há que mencionar que estas podem ser testadas em qualquer estudo, e que quando se testam as hipóteses está-se, também, a reunir informações acerca das questões originais.

O cuidado a ter em específico nas metodologias de baixo constrangimento é o de não cair no risco de construir e argumentar sobre relações de causalidade que só são possíveis com confiança ao nível experimental.

Uma das propriedades atribuídas às investigações de baixo constrangimento diz respeito à liberdade que o investigador possui para poder alterar as hipóteses ou questões estabelecidas no decorrer da investigação, sem que isso desvirtue ou afecte negativamente a própria investigação. No exemplo dos comportamentos ecológicos em crianças, podemos supor que uma das hipóteses deste estudo seria que as crianças manifestam este tipo de comportamentos quando, no meio envolvente, estes comportamentos se verificam em adultos significativos para a criança. Imagine-se agora que no período em que as crianças esperam pelos pais e no qual diariamente assistem aos canais televisivos passa, por acaso, um documentário sobre a protecção do ambiente<sup>3</sup> e, que no dia seguinte, um pouco inesperadamente, começam a observar-se nas crianças comportamentos que são considerados ecológicos. Este acontecimento poderia reflectir-se na mudança da hipótese colocada e que passaria a ser: as crianças quando confrontadas com documentários televisivos sobre a protecção do ambiente manifestam comportamentos ecológicos. Impõe-se, como condição para testar esta hipótese, a necessidade de levar a cabo observações continuadas de situações e comportamentos similares assegurando que não se tratou de um facto isolado, de modo a

---

<sup>3</sup> Neste exemplo interessa ressaltar que aquele evento foi um acaso - não houve interferência directa ou indirecta do investigador .

confirmar ou refutar se os documentários televisivos despoletam comportamentos ecológicos nas crianças.

### **2.2.2. Recolha de Dados**

A principal fase, numa investigação, é a fase de observação ou recolha de dados, na medida em que o sucesso ou fracasso da investigação depende da forma como esta fase foi planeada e executada.

Uma das características mais salientes nas investigações de baixo constrangimento relaciona-se com a flexibilidade quer no seu planeamento, quer na sua concretização. Entenda-se que flexibilidade não significa falta de rigor ou de valor científico das suas descobertas, mas que a investigação é desenvolvida num plano menos formal. Aliás, esta é, por vezes, a única forma de conhecimento de uma realidade - veja-se o exemplo do estudo com chimpanzés - devendo ser ressalvada a necessidade de ter em conta os cuidados e as condições em que devem ser levadas a cabo.

Acrescente-se ainda que, embora os procedimentos de recolha de informações possam ser de baixo constrangimento, os métodos de observação e registo das informações podem ser muito sofisticados como, por exemplo, o uso de câmara de vídeo para registar as ocorrências, gravadores para registar informações em entrevistas com os sujeitos, etc....

Interessa sublinhar que os controlos ou constrangimentos que, em investigações de elevado nível de constrangimento, são inerentes aos procedimentos e que acabam por ser algo externo, quer ao observador quer aos sujeitos, em investigações de baixo constrangimento, estão primeiramente no investigador. Esta responsabilidade pelo controlo na investigação exige, da parte do investigador, uma sólida preparação teórica sobre metodologias de baixo constrangimento, em geral e, sobre os seus procedimentos, em particular.

Neste âmbito gostaríamos de salientar os conceitos de reactividade à medição, desejabilidade social, medidas reactivas e não reactivas.

O conceito de reactividade à medição diz respeito ao fenómeno que acontece quando os sujeitos, sabendo que estão a ser observados ou avaliados, se comportam de maneira diferente do que fariam se não estivessem naquela situação. Este fenómeno acarreta um certo enviesamento na investigação e, embora o investigador possa tomar algumas medidas no sentido de o minimizar, esta ocorrência está frequentemente fora do seu controlo.

Refira-se que a reactividade à medição não é uma particularidade das Ciências Sociais e Humanas. Como ilustram Graziano e Raulin (1989), mesmo em Ciências Exactas como é o caso da Física, quando o investigador pretende observar a trajectória de um electrão sabe que o simples facto de o estar observar - e de para isso ter que usar um microscópio electrónico - altera a própria trajectória do electrão, de maneira que o investigador, efectivamente, não observa a trajectória original mas a trajectória que é possível observar.

Nas Ciências Sociais e Humanas, e em particular na Psicologia, a reactividade surge frequentemente como o reflexo daquilo que o sujeito acredita que é o comportamento adequado numa situação específica. Introduz-se, assim, o conceito de desejabilidade social que corresponde à “tendência de muitos sujeitos em responder aquilo que pensam ser a maneira mais aceitável socialmente” (Graziano&Raulin,1989,p.75).

Quanto às medidas reactivas e não-activas, importa distinguir que nas primeiras há uma particular tendência para esse enviesamento, e que as medidas não reactivas dizem respeito àquelas em que o facto de os sujeitos saberem que estão a ser observados não altera as suas respostas ou comportamentos.

### 2.2.3. Sujeitos da Amostra

A importância da amostragem (selecção dos sujeitos) está directamente ligada às questões da representatividade e, consequentemente, da generalização. Quando se refere que uma amostra é representativa, está-se a assumir que o que se observa naqueles sujeitos é possível ser observado em quaisquer outros de populações que possuam características similares. Ora, quando existem diferenças entre a amostra em estudo e a população em geral, está-se a admitir que essa amostra não é representativa. E, se se verifica a não representatividade da amostra, então há que ter muitos cuidados na generalização abusiva dos resultados da investigação que poderá, eventualmente, suceder. Os dados são generalizáveis quando se considera que o que foi observado nos sujeitos que compõem a amostra pode ser igualmente observado em qualquer outro grupo de sujeitos (com características semelhantes) da população em geral.

No Estudo de Caso, assim como na Investigação Naturalista, não é invulgar o investigador não seleccionar, efectivamente, a amostra de sujeitos. Freud, por exemplo, não seleccionou os casos que foram por ele estudados. Os sujeitos consistiam, essencialmente, em casos da sua prática clínica<sup>4</sup>. Posto isto, quando se pretendem fazer generalizações acerca dos resultados a que se chega, é necessário saber precisamente de que forma a amostra alvo do estudo é representativa da população para a qual essas generalizações se aplicam.

Para finalizar esta parte sobre a amostragem, gostaríamos de deixar um pequeno apontamento sobre a amostragem de situações e de comportamentos que é também possível ser feita.

---

<sup>4</sup> Uma das críticas apontadas aos trabalhos de Freud consiste nas sobregeneralizações efectuadas a partir de uma amostra não seleccionada de indivíduos sem que tenha havido antecipadamente a confirmação de que aqueles resultados se aplicam à população em geral. O facto de estes sujeitos terem procurado apoio clínico origina a pergunta se os sujeitos fossem outros que não tivessem procurado essa ajuda forneceriam as mesmas informações ou se as informações recolhidas dirão respeito a este grupo específico.

#### **2.2.4. Avaliação e Interpretação das Informações Recolhidas**

Numa investigação, à fase da recolha de dados segue-se a fase da análise e interpretação desses mesmos dados. As análises estatísticas são, normalmente, utilizadas nesta fase.

Nas investigações de baixo constrangimento, os tratamentos estatísticos empregues são, na maior parte das vezes, médias, desvios padrões e contagens de frequências. Pode, no entanto, haver necessidade de efectuar algumas comparações entre grupos de sujeitos ou entre os mesmos sujeitos analisando as suas respostas em mais do que uma variável. As análises estatísticas não serão, portanto, tarefas muito complicadas quando comparadas com os tratamentos exigidos em investigações de níveis de constrangimento mais elevado.

Assim, porque nesta fase os procedimentos não implicam grande controlo estatístico, o investigador terá que se munir de cuidados e atenção especiais na interpretação dos resultados. O controlo da investigação tem como objectivo eliminar explicações alternativas para os resultados, de modo a tornar mais simples a tarefa de construir uma única e sólida conclusão (Graziano & Raulin, 1989). Ora, perante o baixo controlo dos estudos de baixo constrangimento, o investigador deverá ter consciência de que a construção de uma única conclusão está fora do seu alcance já que não poderá introduzir controlo onde originalmente ele não existe.

#### **2.3. Limitações das Investigações de Baixo Constrangimento**

Graziano e Raulin (1989) apontam quatro grandes limitações para as investigações de baixo constrangimento: fraca representatividade, fraca replicabilidade, a falácia do *Ex Post Facto*, e limitações do observador.

A fraca representatividade está, como anteriormente expusemos, ligada a questões da amostragem dos sujeitos o que, em última análise, se reflecte na incapacidade do investigador generalizar resultados alcançados para a

população em geral. Perante esta limitação, o investigador não se deverá esquecer que os resultados alcançados em investigações de baixo constrangimento se referem em particular aos grupos, ou aos sujeitos estudados individualmente, sem se arriscar a apresentar generalizações. Este será o procedimento adequado para este tipo de investigações.

A fraca replicabilidade diz respeito à dificuldade em replicar estudos de baixo constrangimento. Para isto contribui fortemente a flexibilidade pela qual se caracterizam estas investigações. Esta característica considerada como uma das suas grandes vantagens, acaba por induzir um efeito limitativo no que se refere a possíveis repetições dos estudos. Para contrapor esta situação, o investigador deverá descrever e explicar pormenorizadamente todos os procedimentos utilizados. Evidentemente que, no caso da Observação Naturalista, a reprodução de um estudo se recobre de maiores entraves dado que é altamente improvável a coincidência de leituras quando feitas por em duas pessoas diferentes, ainda que esteja sendo analisado o mesmo fenómeno através da mesma metodologia.

A limitação falácia do *Ex Post Facto* vem reforçar a necessidade de um procedimento lúcido e cauteloso na interpretação dos resultados alcançados em investigações de baixo constrangimento. *Ex Post Facto* significa *depois do facto* e, como é fácil depreender, os Estudos de Caso, pela sua natureza, consistem em abordagens deste tipo, o que impede o investigador de conhecer no momento e com confiança, a influência de outros factores possíveis.

Como já mencionámos anteriormente, nestas investigações o investigador não pode fazer, com segurança, inferências causais porque não estão reunidas condições de controlo necessário que lhe permitam excluir a possibilidade de outros factores serem responsáveis pela eventual relação de causalidade. No entanto, esta circunstância não impede o investigador de colocar hipóteses que especulam sobre este tipo de relações, e que poderão ser testadas em investigações futuras com outros meios de observação.

Uma das maiores ameaças às investigações de baixo constrangimento consiste na negação, por parte do investigador, de que também ele pode

influenciar o comportamento dos sujeitos. Qual é o investigador que não tem expectativas de que a informação recolhida seja coincidente com aquilo que ele hipotetizou? E qual é o investigador que não deseja ver as suas questões confirmadas? Assim, mesmo que de uma forma não consciente, o investigador pode influenciar os sujeitos em estudo. Este efeito foi designado por Rosenthal (1976, citado por Graziano & Raulin, 1989, p.129.) como reactividade do experimentador ou viés do experimentador<sup>5</sup>.

Assim, o investigador pode, no decorrer de uma entrevista, por exemplo, anuir com a cabeça ou fazer simples interjeições que apontam no sentido da resposta por si esperada. Pode ser mais sorridente ou mais apático. Pode e deve, principalmente, reconhecer estas suas influências, ainda que subtis, com vista a minimizar os seus efeitos nas reacções dos sujeitos e, por conseguinte, no enviesamento dos resultados.

#### **2.4. Diferenças entre o Estudo de Caso e a Investigação Naturalista**

Como referimos anteriormente, fazem parte das investigações de baixo constrangimento tanto o Estudo de Caso como a Observação Naturalista. Ainda que no Estudo de Caso também se possa usar na recolha de informações a Observação Naturalista, será conveniente apresentar algumas diferenças que existem entre ambos.

O principal interesse da Observação Naturalista reside na observação do comportamento em contextos naturais, com o menor grau possível de interferências por parte do investigador, sendo este último o mais importante instrumento de recolha de informações.

Assim, a principal diferença entre estes dois tipos de metodologias diz respeito aos maiores constrangimentos existentes no Estudo de Caso no que concerne aos procedimentos. Com base nas descrições de Graziano e Raulin (1989) sintetizamos essas diferenças.

---

<sup>5</sup> No original *experimenter reactivity* ou *experimenter bias*.



1. O Estudo de Caso não é tipicamente levado a cabo em contextos naturais. É, muitas vezes, em ambientes especiais que se dá a observação ou recolha de informações. Freud, por exemplo, desenvolveu as suas teorias sobre o inconsciente humano através do Estudo de Caso cujo cenário de recolha de dados não consistiu nos contextos naturais dos sujeitos mas no seu próprio consultório. As investigações de Freud conduziram também, no domínio da psicologia, o Estudo de Caso a um estatuto predominante no estudo de fenómenos subjectivos.

Acrescente-se que, nestes cenários especiais, há ainda e de algum modo, a intervenção do investigador. O investigador pode não ter um papel passivo nas observações. Veja-se o exemplo de Piaget que, usando o Estudo de Caso na investigação do desenvolvimento cognitivo em crianças de diferentes idades, apresentava tarefas ou fazia perguntas às crianças para observar as suas respostas e formas de resolução de problemas.

2. O Estudo de Caso é tipicamente focalizado nos indivíduos. Os exemplos das investigações de Freud e Piaget confirmam esta afirmação.
3. No Estudo de Caso interessa mais frequentemente o estudo de classes bem definidas de comportamentos do que o ambiente geral em que ocorre a observação e o natural fluir do comportamento. Também os estudos de Freud e Piaget ilustram esta característica dos Estudos de Caso.

Introduzimos, nesta parte dedicada às investigações de baixo constrangimento, algumas noções e conceitos relevantes do ponto de vista teórico que, quando assimilados, constituem instrumentos fundamentais no decurso de uma investigação de baixo constrangimento. Porque a investigação que levámos a cabo consiste num Estudo de Caso fizemos já, em algumas situações, referência a esta metodologia. Embora muitas das ideias e

procedimentos base tenham já sido explorados, achamos conveniente  
aprofunda-la mais detalhadamente.

### **3. ...E O ESTUDO DE CASO**

Após termos situado esta metodologia no campo das investigações (com base na classificação de Graziano & Raulin, 1987), considerámos necessário descrevê-la mais pormenorizadamente de modo a facilitar a compreensão do estudo empírico realizado, bem como das razões que estiveram na origem da nossa escolha. Aqui pode-se encontrar uma definição do que é um estudo de caso; quais as características que, quanto a nós se salientam; e, por último, os tipos de estudo de caso existentes, tal como são sugeridos por Stake (1994).

#### **3.1. Definição**

Um estudo de caso pode assumir contornos mais simples ou mais complexos, pode desenrolar-se num curto espaço de tempo ou prolongar-se por vários anos, mas destaca-se por ser “uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (Goode & Hatt, 1968; citado por Ludke & André, 1986).

Um estudo de caso pode ser levado a cabo sob diferentes pontos de vista e, assim sendo, podem ser estudos qualitativos, quantitativos ou a combinação dos dois. A este propósito Stake (1994) refere que o médico, por exemplo, estuda a criança porque a criança está doente - os sintomas da doença são de ordem qualitativa e quantitativa, mas predominam os registos de cariz quantitativo; o assistente social ao estudar a criança negligenciada considera os sinais qualitativos e quantitativos, predominando os registos qualitativos.

Para todos os efeitos, o mais importante não é a forma como o caso é investigado mas o próprio caso em si e o que este permite em termos de conhecimento.

### 3.2. Características

Uma das características presentes num estudo de caso é, sem dúvida, a sua singularidade. Embora possam existir outros casos semelhantes, um caso é sempre particular e único. A exploração dessa singularidade é de facto um aspecto a salientar neste tipo de metodologia.

Stake (1994) expõe vários domínios que no estudo de caso são interceptados pela singularidade: a natureza do caso; os antecedentes históricos do caso; o cenário físico onde tem lugar; os contextos que envolvem o caso como, por exemplo, o contexto político e económico; e as fontes de informação que possibilitam a realização do estudo.

Outro ponto a realçar no estudo de caso são as suas fronteiras. Para que se reconheça a “unidade dentro de um sistema mais amplo” é necessário definir bem os seus limites. Refere Stake (1994) que, quanto mais o caso estudado for específico, singular e confinado, maior é a sua utilidade epistemológica.

No entanto, a tarefa de delimitação das fronteiras do objecto de estudo nem sempre é fácil, já que se subentende a existência de relações entre o caso estudado e o sistema que o integra. Nem sempre é evidente onde começa e acaba a unidade de estudo, e onde começa e acaba o sistema: existem figuras, contextos e acontecimentos que deambulam nas suas fronteiras. Cabe assim ao investigador decidir e seleccionar o que constitui o caso e o que é significativo para a unidade estudada, com base nos objectivos previamente definidos.

Ao investigador interessa estudar a complexidade de determinado caso com fronteiras temporais (período de tempo alargado ou um episódio) e sociais (um indivíduo, um pequeno grupo, ou uma nação). Mas, mesmo tendo conseguido definir bem o que constitui o caso a estudar, depara-se com uma multiplicidade de subcasos. Se se escolhe um escola para efectuar um estudo de caso, nessa escola existem os grupos de alunos, os grupos de professores e de outros funcionários, e também as unidades individuais – um aluno, um

professor. O estudo de caso pode envolver ocasiões e contextos específicos – por exemplo, as festas - ou situações mais amplas e comuns – por exemplo as aulas ou os recreios. O investigador terá que decidir face à multiplicidade das informações e à pluralidade de domínios o que interessa realçar da complexidade de um caso. A selectividade dos dados é, portanto, fundamental.

Outra característica dos estudos de caso é que, pelo interesse em expor a sua singularidade e complexidade, são normalmente muito analíticos.

### **3.3. Tipos de Estudos de Caso**

Os diferentes objectivos pelos quais os investigadores utilizam o estudo de caso traduzem-se, segundo Stake (1994) em três tipos de estudos de caso: a) intrínseco; b) instrumental; c) colectivo.

#### **a) O Estudo de Caso Intrínseco**

Subjacente a este tipo de estudo de caso está o interesse primordial em compreender um caso pela sua especificidade e singularidade. O que conduz o investigador a levar a cabo um estudo de caso intrínseco não é o estudo de determinado fenómeno ou conceito, nem o facto daquele caso poder ilustrar outros casos. São as características intrínsecas do próprio caso que despertam a atenção do investigador. Se um investigador se debruça sobre a cura para a sida e tem conhecimento de um indivíduo que, pelo menos aparentemente, se curou da enfermidade, então será de todo o interesse estudar esse sujeito em particular. Estes estudos de caso habitualmente não são escolhidos pelo investigador.

#### **b) O Estudo de Caso Instrumental**

Quando um estudo de caso incide numa unidade com o intuito de compreender determinado fenómeno ou teoria, então está-se perante um estudo de caso instrumental. Como o termo instrumental sugere, o caso serve, aqui, como veículo para o estudo de algo. A unidade estudada constitui um

instrumento, um suporte de informação para o investigador e, como tal, assume um papel secundário face ao que ele permite conhecer. Porque se espera que forneça informações úteis sobre determinado assunto, é natural que grande parte destes estudos sejam seleccionados pelo investigador. Refira-se, porém, que muitas vezes não existem fronteiras rígidas entre os estudos de caso intrínsecos e instrumentais, e que os dois até se podem combinar o que impede uma distinção clara e precisa.

### c) Os Estudos de Caso Colectivos

Situações há em que vários estudos de caso instrumentais são levados a cabo ao mesmo tempo. Quando isto se verifica está-se na presença de um estudo de caso colectivo. São, deste modo, vários estudos de caso realizados em conjunto e nos quais se acentua o menor interesse relativamente aos anteriores na especificidade do caso.

## Capítulo III

# DESCRIÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO

O presente capítulo refere-se ao estudo empírico realizado sobre o fenómeno da resiliência através da metodologia do estudo de caso.

Como já vimos, segundo Graziano e Raulin (1989), o Estudo de Caso insere-se nas investigações de baixo constrangimento e refere-se ao estudo de “uma unidade dentro de um sistema mais amplo” (Goode & Hatt, 1968; citado por Ludke & André, 1986).

Porque o principal objectivo deste estudo consiste na compreensão do fenómeno da resiliência, podemos afirmar que o estudo de caso aqui apresentado e que envolve um grupo de treze crianças do Bairro de S. João de Deus, constitui, com base na classificação de Stake (1994), um estudo de caso essencialmente instrumental.

Assim, neste capítulo propomo-nos descrever, passo a passo (tal como é aconselhado para as investigações de baixo constrangimento por forma a reduzir a fraca replicabilidade que lhes é inerente), o decurso deste estudo empírico, desde o seu início.

Constam, portanto, deste capítulo três partes: **Formulação de Problemas; Amostra; Recolha de Dados.**

Na primeira parte, são apresentadas e contextualizadas as questões iniciais que estiveram na origem deste estudo, e que constituíram o fio condutor ao longo de toda a investigação. São também mencionados os objectivos que estiveram na base deste estudo.

A caracterização dos sujeitos da amostra em estudo, bem como, as razões subjacentes à sua escolha aparecem descritas na parte Amostra.

A última parte aparece organizada em dois momentos que se podem distinguir na colheita dos dados. Esse dois momentos são: identificação das crianças resilientes e das vulneráveis; e caracterização dos factores de risco e de protecção. Assim, na parte com a designação de Recolha de Dados, aparece a descrição das variáveis, dos instrumentos, e dos procedimentos usados naqueles dois momentos.



# **FORMULAÇÃO DE PROBLEMAS**

## **1. Enquadramento e Origem do Estudo**

A origem deste estudo está intimamente relacionada com as observações, experiências e práticas surgidas no decurso do projecto em que trabalhamos, no Bairro de S. João de Deus, bairro este situado na parte oriental da cidade do Porto.

O Projecto “naScER e creScER” é um dos muitos projectos desenvolvidos a nível nacional no âmbito do Programa Ser Criança, da Direcção Geral de Acção Social, e é promovido pelo Centro Claretiano de Apoio à Infância, Juventude e Família – instituição que também promove o Projecto de Luta Contra a Pobreza no Bairro de S. João de Deus.

O Projecto “naScER e creScER”, que teve início em Abril de 1997 pretende, genericamente, intervir o mais precocemente possível sobre factores de risco. É constituído por quatro Acções que se destinam, predominantemente e de forma mais directa<sup>1</sup> a: mulheres grávidas, crianças dos 3 aos 6 anos de idade, e mulheres responsáveis pelos cuidados prestados a crianças. Essas Acções são as seguintes:

- . Acção nº1: Criação e funcionamento de um Atelier de Actividades Lúdico-Educativas para 15 crianças, entre os 3 e os 6 anos de idade, do Bairro de S. João de Deus;
- . Acção nº2: Formação/Informação no âmbito do Desenvolvimento e Educação Infantil para mulheres responsáveis pelos cuidados prestados a crianças;

---

<sup>1</sup> Dizemos predominantemente porque, em vários momentos deste Projecto e, sempre que possível, as actividades desenvolvidas no âmbito das Acções alargavam-se a um maior número de crianças (mesmo de outras faixas etárias), e às famílias dos utentes. Alturas houve em que as mesmas estavam abertas à população residente em geral.

- . Acção nº3: Formação/Informação para grávidas e que inclui Preparação Psicoprofiláctica para o Parto, a partir do 6º mês de gravidez;
- . Acção nº4: Investigação sobre a temática da resiliência em crianças de meios caracterizados pela pobreza<sup>2</sup>.

Desde há algum tempo que o tema das crianças em risco se nos tinha vindo a afigurar como um desafio, no sentido de uma maior compreensão sobre este assunto. Contudo, a nossa visão sobre este tema era que crianças de meios socialmente desfavorecidos - como é o caso do Bairro de S. João de Deus - estavam, quase na generalidade, sujeitas a elevados factores de risco ambiental, e que os seus efeitos negativos ao nível do desenvolvimento eram dificilmente contornáveis. Apesar do conhecimento das Teorias da Educação Compensatória e, apesar das críticas que lhes eram apontadas - e com as quais estávamos de acordo e supostamente sensibilizados - não podemos deixar de admitir que os primeiros passos neste terreno foram dados no sentido de quebrar o ciclo desses efeitos negativos, fornecendo experiências diferentes daquelas a que estas crianças estavam habituadas, ou seja, enquadradas na perspectiva da Educação Compensatória.

Contudo, a observação e a experiência diária com as crianças que frequentavam o referido Atelier começaram por nos fazer questionar as nossas convicções na medida em que aquelas crianças – em alguns casos mais notoriamente que noutros – não pareciam estar tão afectadas quanto pressupúnhamos à partida, pelos diversos factores de risco que sabíamos fazer parte das suas vidas. É neste momento que fazemos a descoberta de um conceito até então desconhecido para nós: RESILIÊNCIA.

As primeiras leituras efectuadas despertaram-nos interesse e motivação sobretudo sobre o conceito de resiliência entendido como o **desenvolvimento positivo apesar das adversidades do meio**. Como já foi anteriormente

---

<sup>2</sup> Dado que o momento em que frequentámos o Mestrado em Psicologia do Desenvolvimento e Educação da Criança – Intervenção Precoce – coincidiu com a elaboração deste Projecto pareceu-nos que a ligação entre estas duas situações seria vantajosa nos dois sentidos e, assim, surgiu esta Acção.

exposto, apesar de a definição de resiliência poder apresentar variações, ainda que dentro do mesmo quadro conceptual, esta foi a definição que mais nos interessou.<sup>3</sup>

**Então porque é que, face ao risco, umas crianças são vulneráveis e outras lhe parecem resistir? Porque é que umas parecem sucumbir às adversidades, enquanto que outras conseguem manter desempenhos e percursos positivos do ponto de vista desenvolvimental? O que está por detrás da resiliência? Quais os factores envolvidos na resiliência? Que características apresentam as crianças resilientes? Quais os factores de risco a que estão sujeitas? E quais os factores que, eventualmente, as protegeriam? Que diferenças e que semelhanças existem relativamente a estes factores entre estas e as outras crianças?**

Todas as questões implicavam saber se naquele grupo de crianças existiam crianças resilientes. Embora este fosse uma amostra reduzida, seria possível, ali mesmo, encontrar crianças resilientes?

Queremos salientar que assumimos o estudo de caso aqui exposto como um estudo exploratório sobre os factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade. Os dados obtidos circunscrevem-se ao grupo analisado e constituem pistas e sugestões no âmbito da compreensão do fenómeno da resiliência e da vulnerabilidade.

É também necessário realçar que os resultados deste estudo se referem a um único período de avaliação dos indicadores da resiliência e da vulnerabilidade, bem como, dos factores de risco e de protecção que consideramos na nossa análise.

---

<sup>3</sup> Admitimos, no entanto, que muitas das crianças sujeitas a elevados factores de risco sucumbem face ao peso desses factores, e acrescentamos que se nelas próprias, ou à sua volta, existirem factores que a protejam, o rumo do seu desenvolvimento pode dar-se dentro dos parâmetros considerados normais, e conseguirem mesmo ter desempenhos acima do normal, como poderemos constatar mais à frente.

Na nossa opinião, e de acordo com o que alguns autores têm referido, avaliações feitas num único período de tempo são insuficientes para designar crianças resilientes” (Farber&Egeland,1987) ou vulneráveis – acrescentamos nós. A literatura tem demonstrado a existência de flutuações nos comportamentos resilientes – indivíduos que num dado período de desenvolvimento manifestam comportamentos resilientes podem, num outro momento, apresentar padrões de comportamento menos adaptativos. Assim sendo, a determinação mais rigorosa e completa dos indivíduos resilientes passa pela avaliação dos mesmos, ao longo de vários períodos do desenvolvimento. Consideramos que o mesmo pode ser dito relativamente aos indivíduos vulneráveis.

Pelo exposto, sublinhe-se que designação e identificação de crianças resilientes e vulneráveis neste estudo não constitui uma classificação absoluta e definitiva. Assumimos ser possível haver alterações no estatuto de criança resiliente ou vulnerável aqui proposto, se outros estudos forem realizados no futuro. A resiliência e a vulnerabilidade resultam da interacção entre os factores constitucionais e ambientais ao longo do tempo e não podemos prever como esses factores se irão combinar ao longo da trajectória desenvolvimental das crianças que constituem a nossa amostra.

Saliente-se, portanto, que o uso da nomenclatura – crianças resilientes e crianças vulneráveis – se prende essencialmente com questões de simplificação da leitura e tratamento dos dados. Até porque este é um estudo exploratório, com avaliações efectuadas num único período de tempo e, consequentemente, os resultados obtidos neste estudo apenas apontam tendências – no sentido da resiliência ou da vulnerabilidade.

## **2. Objectivos do Estudo**

Como se pode observar, o nosso foco de interesse consistiu, essencialmente, na caracterização da resiliência nessas crianças (caso se verificasse a existência de crianças resilientes). Neste âmbito, tivemos

interesse em compreender quais os factores e, se possível também os processos, envolvidos na resiliência.

Com este estudo tivemos também a intenção de divulgar a existência de crianças resilientes em meios como o Bairro de S. João de Deus (mais uma vez se se confirmasse a presença de crianças resilientes entre os sujeitos seleccionados). Consideramos que um dos grandes entraves no trabalho educativo com crianças de meios sócio económicos desfavorecidos consiste no baixo grau de expectativas e aspirações que muitos agentes educativos têm relativamente a estas crianças – ainda que isto possa acontecer de um modo não consciente. Tal como nos aconteceu, é fácil aceitar a transgeracionalidade dos factores de risco, os seus efeitos, e os ciclos de reprodução social se não tivermos em conta outras perspectivas sobre estes meios sociais e sobre estas crianças. Assim, com este estudo, esperamos poder contribuir para uma maior compreensão sobre a resiliência e a vulnerabilidade em crianças destes meios, e potenciar expectativas e aspirações mais elevadas nos agentes educativos que, diariamente, lidam com crianças de meios sócio-económicos desfavorecidos.

Gostaríamos também de poder divulgar factores de protecção ao risco envolvidos no desenvolvimento, no sentido da promoção da resiliência nas crianças através dos vários agentes educativos.

Vemos ainda este estudo como uma possibilidade de recolha de pistas (ainda que devam ser sujeitas a novas análises) para eventuais acções de intervenção no sentido da promoção de factores de protecção.

Este estudo tem finalmente também como objectivo enriquecer o Projecto “naScER e creScER” e as Acções que o compõem com mais conhecimentos acerca do meio em que se insere.

## AMOSTRA

Os sujeitos desta investigação foram 13 das 15<sup>4</sup> crianças que frequentaram o Atelier de Actividades Lúdico-Educativas do Projecto “naScER e creScER” e que moram no Bairro de S. João de Deus. Escolhemos esta população porque:

- em primeiro lugar, existiam naquele Atelier crianças em risco (repare-se que o ponto de partida para o estudo da resiliência é a existência de variáveis de risco na amostra definida).
- por outro lado, trabalhamos naquela instituição que conhecemos de perto e conhecemos, particularmente, aquele espaço educativo e o seu pessoal, o que facilitou a integração naquele contexto para efectuar a recolha dos dados;
- conhecemos as famílias destas crianças e, as famílias conhecem-nos e, para além disso, existe um bom relacionamento entre ambas as partes, o que permitiu mais facilmente explicar aos responsáveis pelas crianças o que se pretendia com este estudo. Acrescentamos que todas as mães ou responsáveis pelas crianças - no caso de estas não viverem com os pais - nos autorizaram a recolher os dados necessários quer com as crianças, quer com elas próprias, para levar a cabo este estudo;
- e, por fim, conhecíamos as crianças o que nos permitiria estabelecer o contacto e a comunicação mais facilmente em situação de avaliação.

Este estudo decorreu com 13 crianças de ambos os sexos e cujas idades variavam entre os 3 e os 6 anos de idade. Destas crianças, duas têm 3 anos, quatro têm 4 anos, seis têm 5 anos, e uma tem 6 anos. O número de rapazes e raparigas é de sete e seis, respectivamente, o que corresponde a uma percentagem quase equitativa desta distribuição. Refira-se ainda que neste

---

<sup>4</sup> Na altura em que se iniciou a recolha dos dados este Atelier era frequentado por 13 crianças. As duas crianças que entraram posteriormente não fizeram parte da amostra deste estudo.

grupo dez crianças são brancas, duas são de descendência africana, e uma é cigana.

## **RECOLHA DE DADOS**

A análise do conjunto questões inicialmente formuladas (ver Formulação de Problemas) permitiu-nos perceber que, embora o nosso principal objectivo fosse o estudo do fenómeno da resiliência, estavam também presentes questões relacionadas com a vulnerabilidade. Digamos que o que nos interessava, realmente, foi o estudo da resiliência em contraposição à vulnerabilidade. Compreender como e porquê de umas crianças serem resilientes e outras vulneráveis. Explorar quais os factores envolvidos nesta diferença, enfatizando contudo a resiliência.

O teor das questões inicialmente colocadas levaram-nos então nesta fase de recolha de dados, a proceder não só à colheita de informações sobre crianças resilientes, como também, sobre crianças vulneráveis. A continuidade deste estudo – pelo menos nos moldes em que estava configurado – pressuponha que tanto crianças resilientes como crianças vulneráveis estivessem representadas nesta amostra.

A partir do que expusemos vejamos, então, como foi efectuada a recolha de dados para as treze crianças que compõem a nossa amostra. Convém desde já referir que nesta recolha se podem identificar dois momentos, que passamos a descrever.

**Primeiro momento** – consistiu na recolha de dados que conduziu à **identificação das crianças resilientes e das vulneráveis.**

Como já fizemos alusão, para levarmos a cabo este estudo tivemos, antes de mais, de confirmar a presença de crianças resilientes e de crianças vulneráveis na amostra seleccionada. Os dados recolhidos neste primeiro momento foram dados que nos possibilitaram saber se esta condição se verificava ou não. Simultaneamente, estes dados forneceram elementos



para identificar quais as crianças resilientes, por um lado, e as vulneráveis, por outro.

Segundo momento – consistiu na recolha de dados que conduziram à **caracterização dos factores de risco e de protecção** nas crianças resilientes e nas vulneráveis.

Da análise das questões iniciais (ver Formulação de Problemas e Hipóteses) destaca-se o interesse em compreender quais os factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade. Por este motivo, a recolha de dados efectuada, neste segundo momento, diz respeito aos factores de risco e de protecção para as crianças resilientes e vulneráveis e cujos dados necessários para a sua identificação foram já previamente reunidos - no primeiro momento da recolha de dados.

## **1. Primeiro Momento: Identificação das Crianças Resilientes e das Vulneráveis**

### **1.1. Variáveis**

A identificação de crianças resilientes e de crianças vulneráveis na amostra seleccionada fez-se a partir de duas variáveis: estatuto de risco e nível de desenvolvimento.

A primeira variável – estatuto de risco – surge da necessidade de avaliar o estatuto de risco das treze crianças que compõem a nossa amostra, já que, os factores de vulnerabilidade e de protecção não têm efeitos em populações de baixo risco (Rutter, 1990).

As crianças da nossa amostra residem todas no Bairro de S. João de Deus, na Cidade do Porto. Este é um meio onde prolifera a pobreza e a pobreza “...fornece inevitavelmente uma plenitude de factores de stress...” (Cicchetti&Garmezy, 1993,p.497)

Embora soubéssemos com alguma segurança que estávamos perante um grupo de crianças que, quase na generalidade, pertencem a famílias onde a privação económica e social é evidente, foi necessário avaliar se estávamos, efectivamente, na presença de crianças com estatuto de alto risco.

Assim, a variável estatuto de risco constitui uma variável de triagem entre as crianças de alto e de baixo risco e, no âmbito deste estudo, como se pode ver, só interessava prosseguir com as crianças de alto risco.

A segunda variável – nível de desenvolvimento – constitui a variável que considerámos como indicadora da resiliência e da vulnerabilidade.

Partindo da definição da resiliência como “o processo, capacidade ou resultado de uma adaptação bem sucedida face a desafios ou circunstâncias ... Bom resultado face a estatuto de alto-risco...” (Masten,Best&Garmezy, 1990,p.426) procedemos à avaliação do nível de desenvolvimento através de

uma escala de avaliação do desenvolvimento estandardizada. Foram resultados dessa avaliação que explorámos como indicadores da resiliência e da vulnerabilidade: definimos um valor que separava os resultados e, daí, considerámos que as crianças cujo nível de desenvolvimento estava acima desse valor, apontava no sentido da resiliência, e as crianças cujo nível de desenvolvimento estava abaixo, apontava no sentido da vulnerabilidade.

## **1.2. Instrumentos**

A avaliação das variáveis definidas neste primeiro momento de recolha de dados foi realizada através de dois instrumentos - Escala de Avaliação do Estatuto de Risco a partir da *Life Event Checklist* (Werner&Smith,1992) e Escala de Avaliação do Desenvolvimento de Ruth Griffiths.

### **1.2.1. Escala de Avaliação do Estatuto de Risco**

Para avaliar o estatuto de risco das crianças da nossa amostra utilizámos a Escala de Avaliação do Estatuto de Risco que foi construída a partir da *Life Event Checklist* (Werner & Smith, 1992).

Esta escala consiste numa listagem de 24 eventos geradores de stress<sup>5</sup> e serviu para identificar e quantificar os eventos geradores de stress ocorridos na vida das crianças da nossa amostra. Existe ainda uma parte destinada a assinalar a idade da criança aquando da ocorrência dos eventos (ver Anexo I). Este dado permite contextualizar cronologicamente os acontecimentos, o que se insere no quadro das recentes perspectivas teóricas acerca do desenvolvimento e que consideram nas suas análises o factor tempo, isto é, “o estágio de desenvolvimento em que uma experiência de vida particular ocorre” (Anthony,1982).

---

<sup>5</sup> Da Life Event Checklist original fazem parte 30 eventos

Este instrumento cobre diversas situações desde as condições económicas, ambiente familiar, perda ou afastamento de membros familiares, psicopatologia dos pais, etc..

Gostaríamos de salientar que tanto na abordagem ecológica como na abordagem do ciclo de vida é enfatizada a interdependência das vidas, ou seja, "eventos críticos ocorridos na vida de uma geração tocam as vidas de outra geração" (Moen&Erickson, 1995, p.175).

Consideramos, portanto, que a recolha - através de uma *Life Event Checklist* - de eventos de vida que pressupõem elevados níveis de stress (e que dizem respeito a todo o grupo familiar) está também enquadrada dentro desta perspectiva da interdependência das vidas.

Enquadrada na abordagem *ex post facto* tão comum aos Estudos de Caso, esta escala permite obter uma análise discriminada de vários eventos que, pela sua natureza, serão uma fonte de stress para a criança e sobre os quais ela não tem controlo<sup>6</sup>. Na opinião de alguns autores (por exemplo, Masten et al, 1988; citado por Luthar, 1991, p.602) o uso, em exclusivo, de eventos geradores de stress sobre os quais os sujeitos não têm controle (por exemplo, ausência prolongada da mãe) tem a vantagem de evitar confusões com possíveis resultados desses mesmos sujeitos (por exemplo, reprovação escolar como evento gerador de stress quando, simultaneamente, o sucesso escolar é usado como indicador da competência).

Uma das críticas que tem sido apontada a este tipo de instrumento é que, muito embora ele permita saber com alguma exactidão o tipo de eventos, o seu número e quando ocorreram, não possibilita, mesmo assim, ter conhecimento do significado desses eventos para a pessoa. O uso complementar de entrevistas pode ajudar a colmatar esta deficiência. Para além disso, a entrevista pode também permitir obter conhecimentos mais aprofundados sobre os factores de stress e seus efeitos - tanto os que estão referidos na *Life*

---

<sup>6</sup> Refira-se que existe um evento "problemas no infantário" sobre o qual teoricamente a criança pode ter algum controlo; todos os outros eventos constituem situações sobre as quais a criança não tem controlo.

*Event Checklist*, como outros não contemplados – bem como sobre factores de protecção que possam mediar o impacto das experiências geradoras de stress.

Convém ainda explicar, no âmbito desta escala que, para além da tradução que fizemos da *Life Event Checklist* (Werner&Smith,1992) também seleccionámos os itens relativos à faixa etária estudada. Enquanto a versão original foi aplicada, no estudo de Kauai, a indivíduos entre os 30 e os 32 anos de idade, a nossa amostra é constituída por crianças entre os 3 e os 6 anos de idade.

Alguns dos estudos que recorrem a este tipo de instrumento (casos há em que têm a designação de *Life Events Questionnaire*, em vez de *Life Event Checklist*, como em Garnezy,Maten&Tellegen,1984) optam por confinar a sua análise ao período de um ou dois anos imediatamente antes do preenchimento da *Life Event Checklist*. No nosso caso, este período abrange toda a vida da criança, desde o seu nascimento, incidindo portanto em eventos recentes, bem como em acontecimentos mais distantes no tempo. Porque as crianças são muito pequenas, optou-se por esta abordagem (como na investigação citada de Werner e Smith) com o intuito de tentar captar o maior número de elementos que podem afectar o normal funcionamento familiar e que são susceptíveis de provocarem stress na criança.

A contagem do número de eventos registados permitiu avaliar o estatuto de risco da seguinte maneira:

- . crianças de baixo-risco - aquelas cujo total de factores assinalados foi inferior a quatro.
- . crianças de alto-risco - aquelas cujo total de factores assinalados foi igual ou superior a quatro.

Porque “parece haver uma medida de acordo entre autores de que 4 ou mais factores de risco estarão certamente correlacionados com o aparecimento de desordens” (Rae-Grant,1998, p.42) foi este o valor que usámos na definição do estatuto de risco. Desta forma, usámos um critério de risco múltiplo, já que

nos concentrámos na quantidade de eventos geradores de stress e não em tipos específicos de risco como, por exemplo, a psicopatologia ou o desemprego dos pais das crianças analisadas.

### 1.2.2. Escala de Avaliação do Desenvolvimento

Para avaliar o nível de desenvolvimento das crianças da nossa amostra utilizámos a Escala de Desenvolvimento de R. Griffiths (1986, versão 2-8 anos de idade) numa adaptação provisória realizada por Castro & Gomes (1996) na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A Escala de Desenvolvimento de R. Griffiths (1986) permite obter informações sobre o Quociente Global e os Sub-Quocientes Parciais de Desenvolvimento das crianças. A versão utilizada é constituída por 216 itens e, por cada ano de idade que a criança tenha, são-lhe apresentados 36 itens sob a forma de tarefas que tem que resolver. Estes itens estão distribuídos por seis sub-escalas, a saber: A- *locomotora*; B – *pessoal-social*; C- *audição e fala*; D- *coordenação óculo-manual*; E- *performance*; F- *raciocínio prático*. Existindo um total de 36 itens para cada sub-escala, a cotação é efectuada em meses fazendo corresponder a cada item dois meses de idade.

No final obtém-se uma Idade Mental em meses tanto para cada sub-escala, como para o geral, que permite calcular respectivamente os Sub-Quocientes (que correspondem às seis sub-escalas descritas), e o Quociente Geral de Desenvolvimento.

Foi através do Quociente Geral de Desenvolvimento fornecido por este instrumento que se chegou ao Nível de Desenvolvimento das treze crianças da nossa amostra.

Como já referimos, tomámos neste estudo como indicador da resiliência e da vulnerabilidade o estatuto de alto-risco conjugado com o nível de desenvolvimento – calculado a partir dos valores de Quociente Geral de Desenvolvimento.

Sabendo que nesta escala está previsto a média deste quociente ser de 100 pontos, com um desvio padrão de 15 pontos, partimos do pressuposto que um Quociente Geral de Desenvolvimento igual ou superior a 100 apontava no sentido da resiliência; sendo que os resultados abaixo desse valor sugerem a vulnerabilidade. Considerámos também que à medida que os valores obtidos se afastam para níveis superiores ou inferiores a 100, mais apontam a tendência no sentido da resiliência ou da vulnerabilidade, respectivamente. Neste enquadramento, um quociente geral de desenvolvimento de 112 valores, por exemplo, é mais indicativo da resiliência do que um quociente geral de desenvolvimento de 103 valores. E, um quociente geral de desenvolvimento de 89 valores é mais indicativo da vulnerabilidade do que se os valores foram de 95.

### **1.3. Procedimento**

#### **1.3.1. Escala de Avaliação do Estatuto de Risco**

A Escala de Avaliação do Estatuto de Risco foi aplicada às mães e/ou responsáveis<sup>7</sup> pelas treze crianças da nossa amostra.

Este instrumento foi incluído na entrevista realizada junto das mães e/ou responsáveis pela criança que é constituída por quatro partes distintas: Questionário de Caracterização da Criança e dos seus Contextos de Vida; Escala de Avaliação do Estatuto de Risco; Descrição da Criança Feita pela Mãe; Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares.

As entrevistas realizadas com as mães e/ou responsáveis pelas crianças decorreram durante os meses de Setembro e Outubro de 1998. Foram conduzidas individualmente, com cada mãe e/ou responsável pela criança, e

---

<sup>7</sup> Refira-se que 4 das 13 crianças objecto deste estudo vivem com famílias não biológicas e que nestes casos se prosseguiu a entrevista com a pessoa que está encarregue pelos cuidados diário prestados à criança (com a qual vivem): em três crianças foram as tias, e noutra a vizinha. Com as 9 crianças que vivem em famílias biológicas foram as mães que nos forneceram os dados necessários.

tinham a duração média de duas horas cada uma. Antes de iniciarmos cada entrevista explicámos às mães e/ou responsáveis pelas crianças que as informações por elas fornecidas se destinavam a ser analisadas no âmbito deste estudo; que se garantia o anonimato das pessoas envolvidas; e que não era obrigatório a responder a todas as questões. Também perguntámos se não se importavam que fosse usado um gravador para registar a entrevista. Contudo, salientámos, que se houvesse informações que não quisessem que fossem gravadas se desligaria o gravador. Todas as mães e/ou responsáveis pelas crianças deram autorização para utilizar o gravador e desta foram as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas.

### 1.3.2. Escala de Avaliação do Desenvolvimento

A administração da Escala de Avaliação do Desenvolvimento de R. Griffiths (1986) decorreu entre Novembro e Dezembro de 1998. Esta tarefa foi levada a cabo por cinco psicólogas das quais se tinha referências da sua experiência na avaliação de crianças feita através desta escala.

Por forma a tornar a situação de avaliação o menos constrangedora possível para as crianças, esta situação foi-lhes previamente apresentada pela educadora - que assumimos como uma pessoa próxima, familiar e da confiança da crianças - como sendo uns jogos divertidos que iam poder fazer.

O clima que antecedia a avaliação pareceu-nos descontraído, pois, quando as psicólogas entravam na sala das crianças ouvia-se quase que em unísono "hoje sou eu, não sou?!", "Eu! Eu! hoje deixe-me ser eu!".

As crianças foram avaliadas individualmente noutros do mesmo edifício (mas que também lhes eram familiares),<sup>8</sup> de modo, a controlar algumas variáveis externas como sendo: a reactividade originada pela possível

---

<sup>8</sup> Uma sala foi a "sala das grávidas", como é conhecida, e que é a sala onde se faz a preparação psicoprofiláctica para o parto. A segunda sala foi o gabinete das técnicas utilizado quando se fazia mais do que uma avaliação em simultâneo.



observação dos seus colegas, da educadora ou da auxiliar de acção educativa; a interrupção por parte dos colegas; o barulho que poderia eventualmente dificultar a capacidade de atenção por parte da criança a ser avaliada; e até mesmo como forma de evitar a resposta antecipada por algum colega. Para além disso, o facto da aplicação da escala ser realizada a cada criança individualmente evita situações aprendizagem antecipada da resolução das tarefas apresentadas na escala por observação dos colegas.

## **2. Segundo Momento: Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção**

À recolha de dados que permitiu a identificação das crianças resilientes e das vulneráveis, seguiu-se a recolha de informações sobre os factores de risco e de protecção presentes na vida destas crianças.

### **2.1. Variáveis**

Para a resiliência e para a vulnerabilidade contribuem factores constitucionais e ambientais da criança. As variáveis de risco e de protecção inserem-se nestes dois conjuntos de factores e podem mais facilmente expor ou, pelo contrário, defender a criança do risco e da adversidade.

Deste modo, os factores de risco e de protecção contemplados neste estudo estão divididos em três categorias, que vão de encontro ao que é referido na literatura relativamente à sua origem: Características da Criança; Características do Contexto familiar; Características do Contexto Social mais Alargado.

#### **2.1.1. Características da Criança**

2.1.1.1. Idade

2.1.1.2. Sexo

2.1.1.3. Temperamento

Esta variável inclui três indicadores:

. avaliação através de escala de temperamento;

descrições da criança feita pela mãe<sup>9</sup>, no sentido de captar as suas características temperamentais;

hábitos de alimentação e sono da criança enquanto bebé.

#### 2.1.1.4. Auto-Percepção da Competência e Aceitação Social

#### 2.1.1.5. Fratria

Esta variável engloba dois aspectos:

posição da criança na fratria, isto é, qual a posição que a criança ocupa na ordem dos nascimentos;

intervalo de tempo que separa o nascimento da criança do nascimento dos irmãos mais novos.

Refira-se que, no caso das crianças que não vivem com a sua família biológica, se consideraram como irmãos os filhos das pessoas responsáveis pelas crianças e que, nestes casos, substituem os seus pais.

#### 2.1.1.6. Complicações Natais.

Por complicações natais referimo-nos às complicações surgidas no período peri-natal.

#### 2.1.1.7. Recurso a Serviços de Saúde

Esta variável reúne dois indicadores:

Acompanhamento Regular da Criança em Serviços de Saúde

---

<sup>9</sup> Como já foi explicado algumas das crianças desta amostra estão ao cuidado de outras pessoas que não os seus progenitores (particularmente, da mãe), pelo que, quando fazemos referência às descrições feita pela mãe se deva entender como a mãe e/ou responsáveis pela criança.

Excluímos o acompanhamento que possa ter ocorrido em virtude de consultas de rotina nos Centros de Saúde. Este acompanhamento refere-se, por exemplo a consultas regulares de terapia da fala, psicologia, etc.

#### Internamentos Hospitalares

Aqui foram contempladas situações de doença ou acidente e que implicaram o internamento da criança num serviço hospitalar.

### **2.1.2. Características do Contexto Familiar**

#### 2.1.2.1. Estatuto sócio-económico

O estatuto sócio económico dos agregados familiares das crianças da nossa amostra foi avaliado pelas suas profissões através da adaptação para Portugal (Bairrão, Feijóo, Ferreira, Felgueiras, Machado, Pintor, 1979) da Escala de Warner para a Avaliação do Estatuto Sócio-Económico. Esta escala reúne cinco categorias de profissões inscritas numa ordem decrescente em termos de importância social que lhe é atribuída.

#### 2.1.2.2. Pertencer ou não a uma minoria étnica

#### 2.1.2.3. Família biológica ou outra

Considerou-se família biológica quando a criança vive com um ou com ambos os progenitores; se a criança vive com substitutos dos progenitores (familiares, vizinhos) considerou-se outra família.

#### 2.1.2.4. Densidade familiar

Com esta variável pretendeu-se ver como estava distribuído o espaço da casa onde vivem as crianças pelo número de pessoas que aí residem. Considerámos que casas pequenas (com base no número de quartos) com muitas pessoas a habitá-las poderá ser propiciador de conflitos em momentos de stress. Assim definimos que a densidade familiar com base no critério de apresentado por Rae-Grant et al (1998) para identificar famílias de baixo estatuto sócio-económico.

- . normal quando existe um quarto para cada elemento da família, excepto na caso dos casais onde dois elementos ocupam um só quarto.
- . elevada quando o número de quartos é inferior ao número de elementos familiares, excepto na caso dos casais onde dois elementos ocupam um só quarto.

2.1.2.5. Escolaridade do pai

2.1.2.6. Escolaridade da mãe

2.1.2.7. Idade do pai

2.1.2.8. Idade da mãe

Refira-se que para estas quatro últimas variáveis – escolaridade do pai, escolaridade da mãe, idade do pai, idade da mãe - nas situações em que a criança não vive com a sua família biológica, os dados foram recolhidos relativamente aos responsáveis pela criança.

2.1.2.9. Número de crianças na família

Corresponde ao número de elementos na família com idades iguais ou superiores a 14 anos.

#### 2.1.2.10. Saída de casa de irmãos significativos

Refere-se a irmãos com os quais a criança tem uma relação próxima, com quem interagem frequentemente, e de quem gostam especialmente. Como em algumas famílias havia irmãos que já não residiam com a criança, quisemos saber se esses irmãos eram importantes para a criança em termos de suporte familiar.

No caso das crianças viverem com famílias que não são as famílias biológicas considerámos como irmãos os filhos das pessoas suas responsáveis no momento.

#### 2.1.2.11. Comportamentos disciplinares

### 2.1.3. Características do Contexto Social mais Alargado

#### 2.1.3.1. Suporte Social da Criança

Nesta variável foram incluídos dois indicadores:

- . amigos – refere-se a crianças fora do contexto do Atelier.
- . frequência de outras casas para além da sua

#### 2.1.3.2. Suporte Social da Família

Dentro desta variável podem encontrar-se os seguintes indicadores:

- . Apoio financeiro formal – referimo-nos especificamente a apoios (alimentos, medicamentos,...) fornecidos pelo Projecto de Luta Contra a Pobreza instalado no Bairro.
- . Apoio financeiro informal – referimo-nos ao apoio eventualmente fornecido por familiares, vizinhos, amigos ou outros em momentos de dificuldades económicas.

- . Rendimento Mínimo Garantido – se recebem ou não o rendimento mínimo garantido.
- . Apoio Emocional da Mãe – se tem alguém com quem possa conversar, “desabafar” quando surgem problemas
- . Frequência de Instituições – se frequentam instituições de carácter recreativo, desportivo ou religioso.

## 2.2. Instrumentos

A avaliação dos factores de risco e de protecção envolveu cinco instrumentos: Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida (organizada no âmbito deste estudo); Escala de Avaliação do Temperamento (Buss & Plomin, 1984); Descrição da Criança feita pela Mãe (Cruz, 1986); Escala de Avaliação da Auto-Percepção da Competência e Aceitação Social (Harter & Pike, 1983); Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares (Cruz, 1996).

### 2.2.1. Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida

A perspectiva ecológica sobre o desenvolvimento humano salienta a importância dos contextos (desde os mais próximos - como seja a família - aos mais alargados - como sejam os equipamentos sociais disponíveis) no desenvolvimento, assim como enfatiza a visão sobre o desenvolvimento como a combinação entre características da pessoa/características do seu meio envolvente.

Foi integrado nesta perspectiva que se nos afigurou indispensável recolher informações sobre a criança e os seus contextos de vida, quer os mais próximos, quer os mais alargados.

Esta recolha foi levada a cabo junto de adultos - da mãe e/ou responsável pela criança - que são em princípio, significativos para a criança, e que são, consequentemente, informantes privilegiados no que concerne à obtenção de dados sobre a criança, a sua família e os contextos sociais em que estes se movem. Contudo, convém sublinhar que os dados recolhidos correspondem às opiniões e leituras das mães e/ou responsáveis pelas crianças ao que lhes é perguntado. Se esta recolha tivesse ocorrido com outra pessoa – por exemplo a educadora – alguns dados poderiam ser diferentes daqueles que obtivemos através das mães e/ou responsáveis pelas crianças.

Refira-se que este questionário foi elaborado com base nos elementos que habitualmente constam das fichas de anamnese. Na sua elaboração recorreremos, particularmente, a uma ficha de recolha de dados do Serviço de Consulta Psicológica do Centro de Psicologia de Desenvolvimento Educação da Criança da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Desta forma, o questionário elaborado reúne 4 partes distintas: I. Identificação da Criança; II Caracterização da Criança; III. Caracterização da Família; IV. Caracterização do Contexto Social mais Alargado (Redes de Suporte Familiar).

A primeira parte deste questionário – Identificação da Criança - fornece as informações sobre as variáveis idade, sexo, e pertencer ou não a uma minoria étnica.

No que se refere à Caracterização da Criança, daí foram recolhidos os dados relativos às variáveis temperamento – sobre os hábitos de alimentação e sono da criança enquanto bebé - complicações natais; e recursos a serviços de saúde.



A parte intitulada Caracterização da Família permitiu recolher dados sobre as seguintes variáveis: fratria, estatuto sócio-económico, família biológica ou outra, densidade familiar, escolaridade do pai, escolaridade da mãe, idade do pai, idade da mãe, número de crianças na família, saída de casa de irmãos significativos, e suporte social da criança.

A última parte deste questionário reporta-se, em específico, ao suporte social da família relatado pela mãe.

### 2.2.2. Escala de Avaliação do Temperamento

Uma das formas de avaliarmos o temperamento das crianças neste estudo consistiu na administração da Escala de Temperamento (Buss e Plomin, 1984) à educadora de infância que trabalha diariamente com estas crianças. Este instrumento constituído por vinte itens permite a avaliação de três dimensões (subescalas) do temperamento: emocionalidade, actividade e sociabilidade<sup>10</sup>.

Para cada uma destas dimensões estão previstas variações e assim:

- . a emocionalidade pode variar entre a quase ausência de reacção até à manifestação de reacções intensas que envolvam comportamentos como o choro, a birra, etc.;
- . a actividade pode variar da letargia até comportamentos energéticos;
- . a sociabilidade que expressa a preferência de estar com os outros mais do que estar sozinho, varia entre reacções de isolamento até comportamentos que expressam predominantemente a tendência para estar com os outros.

Refira-se, no entanto, que a sub-escala sociabilidade pode ser desdobrada em sociabilidade e timidez, pois estas dimensões poderão surgir misturadas. Na sequência do que referem os autores desta escala

relativamente à dificuldade em avaliar a sociabilidade em crianças pequenas, muitos são já os estudos que na sua avaliação consideram a dimensão timidez. Os resultados da análise efectuada por Pereira (1998) numa amostra de 126 crianças, mostram que os itens da sub-escala timidez se encontram misturados com os de sociabilidade, o que vem corroborar a proposta mais recente de Buss e Plomin em considerar as quatro dimensões - emocionalidade, actividade, sociabilidade, timidez - nesta escala. Porque no nosso estudo nos baseámos nos resultados de Pereira (1998) será também conveniente referir que na análise factorial dos seus resultados houve correspondência com a escala original de Buss e Plomin (1984) em todos os itens das subescalas à excepção da subescala emocionalidade e, em específico no item 18, que na versão original é considerado como pertencendo à dimensão sociabilidade. Deste modo, a distribuição dos diversos itens pelas quatro sub-escalas tem a seguinte configuração:

- . Emocionalidade - itens 2, 6, 11, 15, 18 e 19;
- . Actividade – itens 4, 9, 13;
- . Sociabilidade – itens 1, 5, 7, 8, 12, 14, 16, 17, 20;
- . Timidez – itens 3, 10.

A cotação das respostas para cada um dos itens é apresentada numa escala que varia de 1 a 5, correspondendo a pontuação de 1 a um aspecto pouco característico da criança, e 5 a um aspecto muito característico da criança.

Acrescente-se que na análise factorial realizada por Pereira (1998) os itens 1,7,14,16 e 17 apareceram saturados negativamente o que implicou que a sua cotação fosse invertida. Deste modo, se a criança obtivesse, por exemplo, no item 7 uma pontuação de 2, com a inversão de valores passaria a ter uma pontuação de 4. A cotação só se manteria igual no caso da criança obter uma pontuação de 3 em qualquer um destes itens.

---

<sup>10</sup> Esta escala contemplava na sua versão original um outro factor temperamental denominado de

Os resultados, para cada uma das dimensões, são obtidos através da soma dos valores dos itens que lhes correspondem. Desta soma é possível a divisão entre os valores extremos – que tanto podem ser baixos como elevados – e os valores intermédios.

Porque as pontuações 1 e 5 revelam extremos das dimensões tratadas considerámos que as pontuações situadas em extremos apontam para temperamentos que colocam comparativamente às pontuações intermédias – 2,3 e 4 - outros desafios em termos das relações interpessoais e educativas.

### 2.2.3. Descrição da Criança feita pela Mãe

Subjacente a este instrumento esteve o objectivo de recolher mais informações sobre o temperamento das crianças, agora, através de outros informantes que são pessoas do seu meio familiar: as mães e/ou seus responsáveis. Para esse efeito usámos a Descrição da Criança feita pela Mãe (Cruz, 1996)<sup>11</sup> colocando a seguinte pergunta:

**Diga-me como é o/a .....? Como vê o/a .....?**

Assumimos que estas descrições revelam as suas percepções sobre as características temperamentais das crianças pois, de um modo geral, quando as mães se referem à criança expressam-se através de adjectivos que correspondem a características do temperamento da criança (é meigo, é mau, não pára quieto,...).

Para o tratamento das respostas obtidas, Cruz (1996), formulou categorias com base no tom afectivo dos discursos dos entrevistados (mães de 126 crianças com 5 anos de idade) quando descreviam as crianças. As

---

impulsividade que, entretanto, foi retirado pelos próprios autores Buss e Plomin.

<sup>11</sup> O original é constituído por duas perguntas de resposta aberta: uma, em que se pede aos entrevistados que descrevam a criança; e outra, em que é solicitado que refira os problemas educativos com que se terão, eventualmente, deparado. A descrição, por nós utilizada, incluiu somente a primeira pergunta mas, com a mesma característica de resposta aberta, o que potencialmente permite aos entrevistados uma liberdade significativa para expressarem as suas opiniões.

mesmas foram usadas por nós para analisar as respostas recolhidas com as mães e/ou responsáveis pelas crianças que participaram neste estudo.

a) Positivo

Nesta categoria as descrições que as mães fizeram acerca da criança reflectiam um tom de afecto positivo, já que, nas referências feitas à criança eram exclusivamente utilizados adjectivos com uma conotação positiva. Cruz encontrou nesta categoria alusões à criança como sossegado, meigo, bem-disposto, sociável, lindo, etc..

b) Simultaneamente Positivo e Negativo

Quando os entrevistados usam simultaneamente no seu discurso adjectivos com uma conotação positiva e negativa são classificados nesta categoria.

c). Negativo

Quando existe nas respostas das mães unicamente referência a características negativas da criança como, por exemplo, teimoso, inquieto, agressivo, etc., então classifica-se nesta categoria.

d). Neutro

Cruz (1996), no estudo que temos vindo a citar, pode ainda encontrar respostas que, pela ausência de um carácter avaliativo – o que se verifica nas três categorias anteriores – classificou como neutras. Os discursos com este perfil assumem um cariz descritivo e sem julgamentos relativamente à criança. São essencialmente mencionadas preferências como, por exemplo, como gosta de brincar, com quem gosta de brincar, como se comporta no jardim de infância,....Dadas as características deste tipo de respostas, e como não se enquadravam nas categorias anteriores, foi então criada esta nova categoria.

#### 2.2.4. Escala de Avaliação da Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social

A avaliação das auto-percepções das crianças da nossa amostra realizou-se através da adaptação provisória da Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças em Imagens (Harter & Pike, 1983) – versão para a pré-primária – efectuada por M.A. Barbosa na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto<sup>12</sup>.

Esta escala é composta por 4 sub-escalas independentes: *Competência Cognitivo-Académica*, *Competência Físico-Motora*, *Aceitação pelos Pares* e *Aceitação Maternal*.

As sub-escalas *Competência Cognitivo-Académica*, *Competência Físico-Motora* podem ser agrupadas numa única dimensão definida como **competência geral** (pessoal); e as sub-escalas *Aceitação pelos Pares* e *Aceitação Maternal* podem ser agrupadas na dimensão **aceitação social**. Esta distinção pode oferecer vantagens ao nível da interpretação dos resultados das sub-escalas. Ressalve-se, no entanto, que embora numa análise em grupo as sub-escalas se parecem coricentrar, quando se analisa uma criança individualmente este agrupamento das quatro sub-escalas em dois factores – competência geral e aceitação social – nem sempre se verifica.

De cada uma das quatro sub-escalas fazem parte oito itens, sendo, portanto, esta escala constituída por 32 itens no total.<sup>13</sup>

A escala é apresentada às crianças sob a forma pictórica existindo um conjunto de gravuras para os rapazes e um outro para as raparigas. As situações representadas pictoricamente são iguais para ambos os sexos. As situações que se apresentam às crianças (itens) são compostas sempre por duas gravuras: numa gravura aparece a criança mais competente ou mais

<sup>12</sup> A escala original "The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children – Preschool/Kindergarten form de Harter e Pike, 1983 foi traduzida e adaptada ao contexto português nesta versão provisória para a investigação conduzida por Maria Adelina Barbosa, da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, no âmbito da sua tese de Doutoramento.

aceite socialmente e na outra o inverso. Deste modo, para cada item (conjunto de duas gravuras) existe uma cotação que varia de 1 a 4, ou seja, da escolha menos competente, ou que revela menor aceitação social (1 e 2), para a mais competente, ou que revela maior aceitação social (3 e 4).

O resultado final obtém-se somando as pontuações dos vários itens que constituem as sub-escalas.

#### 2.2.5. Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares

Para avaliar os comportamentos disciplinares das mães e/ou responsáveis pelas crianças foi usada uma versão por nós adaptada da Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares (Cruz, 1996). Esta escala é constituída por 10 histórias (*vignettes*) nas quais constam situações, mais ou menos frequentes no quotidiano familiar, caracterizadas pela manifestação de comportamentos inadequados por parte da criança. Às mães e/ou responsáveis pelas crianças foi-lhes pedido que explicassem como reagiriam se deparadas com tais comportamentos. As dez histórias que compõem esta escala incluem situações que têm lugar tanto dentro como fora de casa, com adultos assim como com pares, e decorrem em contextos uns formais e outros informais. É, portanto, uma escala com uma significativa abrangência em termos de contextos sociais vividos pela criança.

Embora só tenhamos utilizado com as mães e/ ou responsáveis pelas crianças da nossa amostra a pergunta “o que é que fez ou faria nesta situação” é conveniente referir que a escala original era ainda composta por mais três perguntas: uma, no seguimento da primeira pergunta, que procurava saber o porquê daquele comportamento relativamente à criança; outra, sobre os sentimentos da mãe quando deparada com o comportamento inadequado da criança; e, por fim, uma pergunta acerca das razões que terão originado tal comportamento na criança.

---

<sup>13</sup> Refira-se que os oito últimos itens foram acrescentados por Barbosa à escala original – esta constituída por 24 itens no total.

Para efectuar a análise das respostas, Cruz (1996) apresenta, por um lado, várias categorias para codificação das respostas recolhidas e, por outro, sugere um conjunto de normas gerais para a triagem das respostas.

Relativamente às normas gerais, elas são apresentadas no sentido de simplificar a tarefa de seleccionar uma categoria – já que só uma categoria será cotada – quando, como acontece muito frequentemente, existem várias categoria na mesma resposta.

Deste modo, quando são referidos mais do que um comportamento por parte do adulto numa ordem temporal, deve-se cotar aquele que é apontado em primeiro lugar. Ressalve-se, no entanto, que quando as histórias pressupõem que o comportamento inadequado da criança se repete ou agrava (ver histórias 1, 2, 4 e 5) então, neste caso, deve-se cotar a resposta que coincide com o auge do comportamento inadequado da criança, e não as respostas acerca do que se começaria por fazer.

Também não se deverá cotar o que é referido como aquilo que o adulto faria antes ou depois da situação que é apresentada na história.

As respostas recolhidas podem ainda indicar objectivos sobre o comportamento mas, aqui, não se deverá esquecer que o que interessa (e se codifica) são os próprios comportamentos, as práticas disciplinares, e não a razão ou razões para explicar essas práticas. Cruz (1996) contempla na sua escala uma pergunta para essas razões mas, como não utilizámos todas as perguntas desta escala, será somente nos comportamentos que nos centraremos.

No que se refere às categorias (refira-se as estas categorias foram constituídas a partir das próprias respostas recolhidas no seu estudo) de codificação das respostas, Cruz (1996) define três grandes grupos de categorias onde as várias categorias existentes se integram: afirmação do poder, indução e evitamento do confronto directo com a criança.

Vejamos então como Cruz (1996) define cada grupo de categorias.

## **. Afirmação do Poder**

Dentro desta grande categoria encontram-se quatro categorias que estão apresentadas segundo uma ordem hipoteticamente decrescente de afirmação do poder. Assim, temos: 1. castigo físico; 2. Castigo não físico; 3. Repreensão verbal; 4. Instrução directa.

### **1. Castigo Físico**

As respostas das mães e/ou responsáveis pelas crianças são codificadas nesta primeira categoria quando nelas são referidas o uso da punição física como a palmada, a sapatada, o puxão de orelhas...

### **2. Castigo Não Físico**

O castigo não físico implica comportamentos do adulto nos quais ou é criada uma situação desagradável para a criança ou, então, é-lhe retirado um privilégio.

### **3. Repreensão Verbal**

Codificam-se as respostas nesta categoria quando se verifica por parte do adulto a expressão verbal de um comportamento muito directivo, com ordens e proibições, sem que sejam referidas justificações ou compensações. Nesta categoria destaca-se o tom zangado (o ralhar) com que o adulto se expressa. Ainda nesta categoria podem ser codificadas as respostas que constituam ameaças de castigo físico, ameaças de castigo não físico e, por fim, aquelas em que o adulto mete medo à criança.

### **4. Instrução Directa**

Nesta categoria, tal como na categoria repreensão verbal, o adulto não fornece explicações à criança sobre o seu comportamento. Contudo, as directrizes dadas podem assumir duas formas: ou são expressas verbalmente num tom neutro/calmo, ou envolvem o



contacto físico com o qual se obriga a criança a agir de determinada forma pretendida pelo adulto. Constituem, no entanto, comportamentos muito pragmáticos e com os quais o adulto pretende resolver rapidamente a situação indesejável.

## **. Indução**

Aqui estão contempladas duas categorias, e que se apresentam por ordem crescente relativamente à influência dos comportamentos maternos na capacidade de interiorização das normas e regras de conduta.

### **5. Explicação**

As respostas deverão ser cotadas nesta categoria quando a mãe face a comportamentos que considera incorrectos por parte da criança, explica porque os acha incorrectos e, para isso, usa uma ou mais razões. Contudo, convém estar com atenção para não confundir razões com pseudo-razões. Por vezes, nos discursos, as mães utilizam expressões como “dava-lhe a entender...”, “...porque...” ou explicava-lhe que...”, o que poderá ser interpretado como razões mas que, no fundo, são pseudo-razões, pois, o conteúdo da mensagem transmitida no discurso da mãe não corresponde a uma explicação mas sim a uma instrução directa ou repreensão verbal. Outro aspecto a ter em atenção é quando a mãe diz que ralha à criança mas usa um conteúdo que é de explicação e não de repreensão.

Seguem-se alguns exemplos de razões que podem ser apontadas pelas mães:

- incomodar as pessoas: quando a mãe utiliza esta razão faz apelo ao ponto de vista do outro

- antecipar consequências desagradáveis para o comportamento da criança
- apontar as repercussões negativas para a crianças quando age daquela forma
- explicar à crianças que existem alternativas para aquele comportamento.

## 6. Recepção

A mãe assume uma atitude de recepção quando face a comportamentos indesejáveis por parte da criança tem um papel de receptor e aparentemente mais passivo. Nesta categoria cabe à criança o papel activo de emissor. Esta categoria subentende três comportamentos por parte da mãe.

No primeiro, a mãe interroga directamente a criança sobre as razões que terão eventualmente motivado o seu comportamento ou sobre o que pretende com aquele comportamento e fica receptiva a ouvir a criança que, ao fornecer as explicações, assume um papel activo de emissor.

O segundo comportamento verifica-se quando a mãe fica atenta ao comportamento da criança para, se se justificar, intervir. Neste caso a mãe não solicita à criança nenhuma explicação sobre o seu comportamento e o seu papel é o de observadora/receptora neutra.

Por fim, podem ainda surgir situações em que a mãe não faz nada porque considera que faz parte das competências da criança ser ela quem decide a resolver o problema, ou que deve aprender sozinha a resolvê-lo. Há, portanto, um contexto de promoção da autonomia da criança.

## . Evitamento do Confronto Directo com a Criança

No evitamento do confronto directo com a criança estão presentes duas categorias: numa existe acção por parte da mãe – alternativa –, na outra a mãe tem uma atitude passiva - nada.

### 7. Alternativa

As respostas devem ser cotadas nesta categoria quando a mãe apresenta situações à criança que a impedem de se comportar inadequadamente, isto é, “o comportamento alternativo é antitético ao comportamento desadequado” (Cruz, 1996). O comportamento da mãe assume uma natureza activa mas depende da situação em causa e da própria criança. É um comportamento que tende a evitar o conflito mas que não é desagradável para a criança. Cruz (1996) apresenta alguns exemplos de alternativas: mudar de ambiente, contar uma história, comprar ou dar coisas novas, conversar, oferecer brinquedos ou chiclete, etc.

### 8. Nada

Nesta categoria cabem portanto as situações em que há plena ausência de intervenção em situação de conflito. A mãe assume um papel passivo e, geralmente, considera que não vale a pena intervir.

Em duas das histórias apresentadas às mães – história 7 e história 9 – se as respostas consistirem em **obrigar a criança a emprestar e dar o gelado ou lambarice** pretendida, respectivamente, cotámo-las nesta categoria.

Cruz (1996) sugere também um conjunto de opções a fazer em situações cujas respostas das mães podem ser codificadas em mais do que uma categoria simultaneamente.

. Deve codificar-se como castigo físico se a mãe responde que *ralha* e *bate* à criança. A situação de castigo físico é normalmente

acompanhada de repreensão verbal e quando é utilizada frequentemente acaba por absorver a repreensão, a instrução directa, e mesmo as restantes categorias como a explicação. Se a resposta da mãe for de que às vezes *bate* deve-se cotar igualmente como castigo físico. Porém, a resposta da mãe não deve ser codificada como castigo físico se a mãe refere que este pode acontecer mas que é raro.

. Quando a mãe responde que ralha e explica, codifica-se como explicação.

. Em situações que a mãe utiliza, por um lado, a instrução directa (ordenando à criança para fazer algo, por exemplo) e, por outro lado, a explicação ( explicando as suas instruções) deve cotar-se a resposta como explicação.

. Se a resposta da mãe consistir em ralhar à criança e, ao mesmo tempo, a castigar não fisicamente, deve ser codificada como castigo não físico.

. Para os casos em que a mãe apresenta à criança uma alternativa e, em simultâneo, uma instrução directa, repreensão verbal, ou explicação a codificação dessa resposta deve ser como alternativa.

. Por fim, se a mãe utiliza a instrução directa e ralha ou ameaça com um castigo, deve cotar-se a sua resposta como repreensão verbal, privilegiando deste modo o seu tom punitivo.

## **2.3. Procedimento**

### **2.3.1. Entrevistas conduzidas com as mães e/ou responsáveis pelas crianças**

Pelo facto dos instrumentos Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida (organizado no âmbito deste estudo), Descrição

da Crianças feita pela Mãe (Cruz, 1996) e Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares, terem sido aplicados às mães e/ou responsáveis pelas crianças, num único momento, através de entrevistas, vamos expor os procedimentos utilizados relativamente às entrevistas realizadas.

Assim, estas entrevistas decorreram durante os meses de Setembro e Outubro de 1998. Foram feitas a cada mãe e/ou responsável pela criança individualmente, e tinham a duração média de duas horas cada uma. Tal como já referimos no procedimento utilizado para a escala de avaliação do estatuto de risco, antes de iniciarmos cada entrevista explicámos às mães e/ou responsáveis pelas crianças que as informações por elas fornecidas se destinavam a ser analisadas no âmbito deste estudo, que se garantia o anonimato das pessoas envolvidas e que não era obrigatório a responder a todas as questões. Como todas as mães e/ou responsáveis pelas crianças autorizaram a gravação das entrevistas, estas foram gravadas e posteriormente transcritas.

Porque se fizeram pequenos ajustamentos à versão original da escala de avaliação das respostas a situações disciplinares (Cruz, 1996) também vamos referir como procedemos. Foi importante que as mães e/ou responsáveis pelas crianças se conseguissem retractar nas dez situações descritas nas *vignettes*, de modo a que as respostas dadas fossem o mais próximo possível das reacções efectivas face a tais comportamentos inadequados das crianças. Para esse efeito fizeram-se algumas adaptações na escala original, no sentido de enquadrar estas histórias nos contextos de vida destas famílias. Para realizar as adaptações às histórias originais procedeu-se, em primeiro lugar, à identificação das histórias passíveis de alterações, à qual se seguiram as adaptações consideradas necessárias. Este trabalho foi realizado em conjunto com a educadora que trabalha com as crianças e que conhece de uma forma mais próxima o dia a dia daquelas famílias. Entretanto, as adaptações foram ainda sujeitas à avaliação de pessoas daquele meio com as quais tínhamos uma relação próxima e às quais foi perguntado, para cada uma das histórias já adaptadas, se achavam que aquelas situações eram frequentes ou se poderiam acontecer. Desta avaliação das histórias por membros daquela

comunidade concluímos que podíamos avançar com as reformulações já efectuadas. Globalmente não houve grandes alterações relativamente à escala original e as alterações que se fizeram consistiram essencialmente na alteração dos contextos onde decorre a acção, nas pessoas envolvidas ou ainda na linguagem utilizada na descrição das histórias.

### 2.3.2. Escala de Avaliação do Temperamento (Buss&Plomin,1984)

A Escala de Avaliação do Temperamento (Buss&Plomin,1984) foi preenchida pela educadora de infância que trabalha diariamente com as crianças da nossa amostra. A sua administração decorreu no mês de Novembro de 1998. Embora as crianças tivessem entrado para o Atelier de Actividades Lúdico-Educativas no início de Setembro, esta escala só foi preenchida pela educadora em Novembro porque era necessário que esta conhecesse razoavelmente as crianças e, em particular, os seus temperamentos relativamente às sub-escalas já mencionadas: emocionalidade, actividade, sociabilidade e timidez.

### 2.3.3. Escala de Avaliação da Auto-Percepção da Competência e Aceitação Social (Harter&Pike,1983)

Este instrumento foi aplicado às treze crianças que foram sujeitos deste estudo durante o mês de Outubro de 1998. A aplicação foi, por nós, efectuada e, tal como sucedeu com a escala de avaliação do desenvolvimento, ocorreu noutra sala que lhes é familiar (gabinete das técnicas do projecto) que não a sala do Atelier. Com este procedimento pretendeu-se controlar algumas variáveis externas tais como: a reactividade originada pela possível observação dos seus colegas, da educadora ou da auxiliar de acção educativa; a interrupção por parte dos colegas; o barulho que poderia eventualmente dificultar a capacidade de atenção por parte da criança a ser avaliada; e até mesmo como forma de evitar a resposta antecipada por algum colega. Também por forma a tornar a situação de avaliação o menos constrangedora

possível para as crianças, esta situação foi-lhes previamente apresentada como sendo um jogo sobre eles.

Sobre este instrumento ainda é conveniente referir que se procederam a alguns ajustamentos no sentido de adequar o mais possível os itens que o compõem à população estudada.

Assim, o Manual de Instruções de Adelina Barbosa que acompanha sua adaptação à escala de Harter e Pike (1983) sugere que se inicie a avaliação apresentando à criança o primeiro item da escala – que é um item de exemplo – da seguinte forma:

**“ O que eu tenho aqui é uma espécie de jogo com figurinhas que se chama QUAL O/A MENINO/A MAIS PARECIDO/A COMIGO? Eu vou-te contar como são estes meninos/as e o que é que eles/elas fazem.**

Por exemplo: **Este menino/a aqui** (o examinador aponta a imagem do lado esquerdo) **normalmente está contente/feliz e este/a** (examinador aponta a imagem do lado direito) **normalmente está triste. Agora o que eu quero que tu faças é que me digas qual destes/as meninos/as é mais parecido/a com o/a (Nome da Criança).**”

Acontece que antes de passarmos a escala analisámos a adequação dos seus itens a este grupo de crianças. Este trabalho foi realizado com o apoio da educadora de infância e do qual constatámos que alguns itens deveriam ser ajustados por forma a serem mais facilmente compreendidos pelas crianças.

Nesta fase de análise da adequação dos itens da escala àquele grupo de crianças, a educadora colocou a dúvida se as crianças entenderiam claramente – pelo menos as mais pequenas – a pergunta **Qual o menino/a mais parecido contigo**. Na sua opinião, pelo menos para as crianças mais pequenas, talvez fosse mais claro e eficaz apresentar-lhes a pergunta como **Qual destes/as meninos/as és tu?** Esta dúvida deixou-nos apreensivos de maneira que quando iniciámos a aplicação da escala começámos por dizer tal como vinha no manual de instruções mas observámos que enquanto as crianças mais velhas (5 e 6 anos de idade) compreendiam bem o que lhes era pedido porque

respondiam imediatamente, as crianças de 3 anos e algumas de 4 anos, de facto, quando solicitávamos que nos dissessem qual das crianças era mais parecida com ela tinham expressões que demonstravam que não tinham entendido muito bem ou, então, faziam um silêncio. Estas observações levaram-nos a colocar a pergunta **qual destes/as meninos/as és tu**, sempre que nos deparávamos com estes sinais, em vez da pergunta proposta por Barbosa no manual de instruções **qual destes/as meninos/as é mais parecido com o/a** (nome da criança).

Passaremos agora a descrever os outros ajustamentos que fizemos nesta escala.

Nos itens 6, 22, 28, 32, onde aparece referido amigos/as, complementámos as frases com primos, tios, vizinhos. Assim, por exemplo, quando no item 6 se diz à criança **“Este/a menino/a normalmente não é convidado/a para ir dormir a casa dos amigos/as”**, com o ajustamento ficava da seguinte forma: **“Este/a menino/a normalmente não é convidado/a para ir dormir a casa dos amigos/as, primos, tios, vizinhos”**. Complementámos os intervenientes neste cenário, pois a situação só com os amigos/as parece-nos rara naquele meio, sendo, contudo, mais provável se introduzirmos familiares ou vizinhos.

No item 8 onde se lê *uma data de sítios* substituímos por *muitos sítios*. Achámos que as crianças que avaliámos não estão muito familiarizadas com o termo *uma data de* e que poderiam interpretar de outra maneira esta descrição.

Na descrição do item 14 onde é referido *recreio* apresentámos às crianças como *parque*. Esta alteração deve-se, por um lado, ao facto de as imagens do recreio que aparecem neste item não se assemelharem minimamente ao espaço de recreio que as crianças avaliadas dispõem no Atelier de Actividades Lúdico-Educativas. Na nossa opinião, estas imagens representavam melhor aquilo que as crianças conheciam como parque infantil (fomos muitas vezes com elas para parques infantis no exterior do Bairro) do que como o recreio que elas dispõem.



Ainda dentro dos ajustamentos efectuados será bom referir que porque algumas das 13 crianças não vivem como as suas mães mas com familiares (tios) ou vizinhos, quando nas descrições dos itens aparecia referida a palavra *mãe* alterámos, consoante os casos, por *tia* ou a *pessoa que toma conta*.

Notámos, ainda, por parte de algumas crianças dificuldade em entenderem os conceitos de *quase nenhum/a* (itens 2, 10, 14, 26, 30), *quase nunca* (itens 4, 5, 6, 8, 12, 16, 18, 20, 22, 24, 28, 32), *quase sempre* (itens 4, 5, 12, 18, 24, 28, 32) e *quase todas* (item 9). Quando no decorrer da aplicação da escala nos apercebíamos que a criança não compreendia bem o significado destes conceitos tomámos a liberdade de os reformular por *pouquinhas/os*; *pouquinhas vezes*; *muitas, muitas vezes*; e *muitas, muitas*, respectivamente.

Para além disso houve também dificuldade, por parte de algumas crianças, em perceberem o significado de *assim-assim* (itens 1, 3, 7, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 25, 27, 29). Quando isso acontecia, referíamos que *assim-assim* era como *mais ou menos*.

Excepto nas situações em que considerámos essencial fazer alguns ajustamentos à forma como estão apresentados os itens, esta escala foi administrada em conformidade como que vem referido no Manual de Instruções. Assim, em todos os itens que não sofreram alterações, as descrições foram lidas *ipsis verbis* e apontando para as respectivas imagens que acompanham as descrições. Nas imagens em que existe uma criança que é a figura central - e que se identifica pelo desenho de uma seta na sua direcção - tivemos igualmente o cuidado de apontar correctamente essa figura.

Após as crianças terem seleccionado uma das duas imagens que compõem cada item, apresentámos as duas alternativas que constam na escala partindo sempre da situação extrema para a outra alternativa proposta, por exemplo, **Tu estás sempre contente ou estás contente às vezes?**

Da mesma forma como é indicado no manual de instruções que temos vindo a fazer alusão, quando era pedido às crianças que escolhessem uma das duas imagens apresentadas em cada item e as crianças apontavam para o

meio das duas imagens, sem que apontassem uma em específico, era-lhes dito: **“Claro, às vezes tu sentes-te das duas maneiras, mas se tivesses que escolher um/a, qual destes/as meninos/as é a mais parecido/a contigo, mais vezes?”** Qual deles/as é que tu escolherias?” Ou então, para as crianças mais pequenas, e como já explicámos anteriormente, colocávamos a situação da seguinte forma: **“Claro, às vezes tu sentes-te das duas maneiras, mas qual é o/a menino/a que tu és mais vezes?”**

Ainda no manual de instruções desta escala aconselha-se a substituir, nos itens 5 e 25, as expressões Educadora e Jardim de Infância – que aparecem em itálico – por expressões que a criança usa normalmente. Também se poderá usar, quer o nome da educadora, quer o do jardim de infância. Deste modo, mudámos no item 5, educadora pelo seu nome (é assim que as crianças tratam a educadora), e no item 25, jardim de infância por escolinha (é assim que as crianças se referem ao espaço que frequentam).

O manual refere ainda que as imagens incluídas no item 31 – relativo à percepção da força - podem não ser muito claras para a criança e por este motivo existe uma descrição em itálico que, no caso da criança não compreender, lhe deve ser lido. Deparámos-nos realmente com algumas crianças que demonstraram alguma dificuldade em perceber o item 31 e, de acordo com as indicações sugeridas no manual de instruções, complementámos a nossa descrição lendo às crianças o texto em itálico.

Para finalizar refira-se que as respostas das crianças foram sempre anotadas na Folha de Respostas e que sempre que a criança fazia qualquer comentário no âmbito da avaliação eram registados.

**CAPÍTULO IV**

**ANÁLISE E DISCUSSÃO  
DOS  
RESULTADOS**

Com base nas questões colocadas na Formulação de Problemas (que consistiu na primeira fase desta investigação) perfilaram-se dois momentos na Recolha de Dados: um primeiro momento de recolha de dados que permitiu a identificação de crianças resilientes e de crianças vulneráveis; e, um segundo momento constituído pela recolha de informações que permitiu caracterizar os factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade.

Este último capítulo consiste na análise e discussão dos resultados obtidos naqueles dois momentos, e encontra-se organizado em duas partes: A. Apresentação e Análise dos Resultados; B. Discussão dos Resultados e Conclusões Finais.

Assim, na primeira parte, são apresentados e analisados os resultados obtidos relativamente às variáveis contempladas neste estudo, para as treze crianças que constituem a nossa amostra. Esta parte está dividida em dois momentos: **1. Identificação das Crianças Resilientes e das Vulneráveis; 2. Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção.**

Na segunda parte são discutidos os resultados alcançados a partir dos fundamentos teóricos apresentados no primeiro capítulo desta dissertação. Por fim, são tecidas as conclusões finais relativamente ao estudo realizado.

Queremos ainda referir que, na sequência do que foi descrito sobre a análise dos resultados num Estudo de Caso, também aqui os tratamentos estatísticos aplicados envolveram essencialmente médias, desvios padrões e contagem de frequências relativamente às variáveis analisadas. Esta organização dos dados foi efectuada através do programa SPSS.

Antes de avançarmos, e tendo em conta o que foi exposto sobre o Estudo de Caso, queremos sublinhar que todas as interpretações feitas neste capítulo se referem exclusivamente aos sujeitos em análise. Refira-se que, no Estudo de Caso, o investigador se depara com a impossibilidade de fazer inferências causais entre variáveis ou estabelecer generalizações para a população em geral. O investigador pode, no entanto, ao interpretar os resultados, formular hipóteses que especulem sobre a relação entre as variáveis analisadas. Este

foi o procedimento que conduziu esta última parte do estudo empírico realizado.

## **APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS**

### **1. Primeiro Momento: Identificação das Crianças Resilientes e das Vulneráveis**

Neste primeiro momento relativo à identificação das crianças resilientes e das vulneráveis procedeu-se à análise de duas variáveis: estatuto de risco e nível de desenvolvimento.

Queremos salientar, novamente, que esta identificação não é absoluta e definitiva. Este estudo de caso foi concretizado através de dados recolhidos num único período de tempo (o que impossibilita, segundo alguns autores, classificações taxativas de indivíduos resilientes) e, pretende ser um estudo exploratório. Por estes motivos, considerámos que os resultados obtidos para estas duas primeiras variáveis analisadas – que permitiram a identificação das crianças - apenas apontam tendências no sentido da resiliência ou da vulnerabilidade. Assim, usou-se a nomenclatura simplificada de crianças resilientes ou crianças vulneráveis, em vez de crianças cujos resultados consideramos apontar no sentido da resiliência ou da vulnerabilidade.

Posto isto, a resiliência e a vulnerabilidade foram, então, neste estudo definidas a partir da conjugação de duas variáveis: estatuto de risco e nível de desenvolvimento.

Para a primeira variável pressupôs-se que um somatório igual ou superior a quatro factores assinalados na Escala de Avaliação do Estatuto de Risco (elaborada no âmbito deste estudo a partir da *Life Event Checklist* de Werner & Smith, 1992) representa um estatuto de alto-risco, enquanto que um somatório abaixo dos quatro factores significa um estatuto de baixo-risco.

O nível de desenvolvimento – segunda variável analisada - foi expresso através do quociente geral de desenvolvimento avaliado pelo Escala de Desenvolvimento de R. Griffiths (1986). Nesta escala, a média do quociente geral de desenvolvimento é de 100 pontos, com um desvio padrão de 15

pontos. Definimos, portanto, que quocientes gerais de desenvolvimento iguais ou superiores a 100 pontos apontam no sentido da resiliência, e que quocientes gerais de desenvolvimento inferiores a 100 pontos apontam no sentido da vulnerabilidade. Sendo maior esta tendência consoante os valores se afastam do valor 100: um quociente geral de desenvolvimento de 112 valores, por exemplo, é mais indicativo da resiliência do que um quociente geral de desenvolvimento de 103 valores. E, um quociente geral de desenvolvimento de 89 valores é mais indicativo da vulnerabilidade do que se os valores foram de 95.

Os resultados obtidos (ver Quadro 1) revelam que todas as crianças da nossa amostra têm estatuto de alto-risco, ou seja, que nas treze crianças se verifica um somatório igual ou superior a quatro factores de risco. Assim sendo, todas as crianças da nossa amostra preenchem a primeira condição que nos permite identificá-las como resilientes ou vulneráveis, já que, todas têm estatuto de alto-risco.

A análise dos resultados da escala de desenvolvimento (ver Quadro 1) revela a existência de quatro crianças com valores iguais ou superiores a 100 – sugerindo, como foi explicado, a resiliência – e nove crianças com valores abaixo de 100 – sugerindo, como foi explicado a vulnerabilidade. Assim, ao longo desta análise as quatro crianças com valores iguais ou superiores a 100 foram designadas de resilientes e as nove crianças com valores inferiores a 100 foram designadas de vulneráveis.

Os resultados obtidos permitem ainda constatar que as crianças resilientes reúnem um maior número de factores de risco.

Apresentam-se no Quadro 1 os resultados obtidos para treze crianças da nossa amostra relativamente às variáveis estatuto de risco e nível de desenvolvimento (expresso pelo quociente de desenvolvimento geral).

**QUADRO 1 – Identificação das Crianças Resilientes e das Vulneráveis em Função do Estatuto de Risco e do Nível de Desenvolvimento.**

	SUJEITOS												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
ESTATUTO DE RISCO	8	9	5	9	9	11	10	8	9	9	9	5	9
QUOCIENTE DE DESENVOLVIMENTO GERAL	97	91	94	116	85	103	106	95	94	100	74	95	84

## 2. Segundo Momento: Caracterização dos Factores de Risco e de Protecção

Este segundo momento relativo à caracterização dos factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade implicou a análise de um considerável número de variáveis, que foram categorizadas - em conformidade com o que vem descrito na literatura - em três grupos: características da criança; características do contexto familiar; e, características do contexto social mais alargado. Por questões de organização da informação e para simplificar a leitura dos dados, apresentamos para cada uma das categorias um quadro resumo dos resultados obtidos.

Nestes quadros foram usadas as iniciais CR para as crianças resilientes e CV para as crianças vulneráveis.

### 2.1. Características Da Criança

Apresenta-se no Quadro 2 o resumo dos resultados para os dois grupos de crianças – resilientes e vulneráveis – relativamente às variáveis contempladas na categoria características da criança, as quais se inserem na análise dos factores de risco e de protecção.



**Quadro 2 – Resumo dos Resultados das Crianças Resilientes e das Vulneráveis Relativamente às Variáveis Incluídas na Categoria Características da Criança.**

CARACTERÍSTICAS DA CRIANÇA	CR (n=4)	CV (n=9)
IDADE	Média: 4.5 anos	Média: 4.4
SEXO	Masculino: 1 Feminino: 3	Masculino: 6 Feminino: 3
TEMPERAMENTO	<u>Escala</u> Valores Extremos Emocionalidade: 1 Actividade: 0 Sociabilidade: 0 Timidez: 0 Valores Intermediários Emocionalidade: 3 Actividade: 4 Sociabilidade: 4 Timidez: 4  <u>Descrições da mãe</u> Negativas: 0 Positivas e negativas: 0 Positivas: 4  <u>Hábitos em bebé</u> Com problemas: 1 Sem problemas: 3	<u>Escala</u> Valores Extremos Emocionalidade: 5 Actividade: 2 Sociabilidade: 0 Timidez: 1 Valores Intermediários Emocionalidade: 4 Actividade: 7 Sociabilidade: 9 Timidez: 8  <u>Descrições da mãe</u> Negativas: 1 Positivas e negativas: 4 Positivas: 4  <u>Hábitos em bebé</u> Com problemas: 1 Sem problemas: 8
AUTO-PERCEPÇÃO DA COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL	<b>Auto-Percepção da Competência Geral</b> <u>Competência Cognitivo-Académica</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 0 Valores elevados: 4 <u>Competência Físico-Motora</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 0 Valores elevados: 4 <b>Auto-Percepção da Aceitação Social</b> <u>Aceitação pelos Pares</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 0 Valores elevados: 4 <u>Aceitação Maternal</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 1 Valores elevados: 3	<b>Auto-Percepção da Competência Geral</b> <u>Competência Cognitivo-Académica</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 5 Valores elevados: 4 <u>Competência Físico-Motora</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 5 Valores elevados: 4 <b>Auto-Percepção da Aceitação Social</b> <u>Aceitação pelos Pares</u> Valores negativos: 0 Valores médios: 6 Valores elevados: 3 <u>Aceitação Maternal</u> Valores negativos: 2 Valores médios: 5 Valores elevados: 2
FRATRIA	<u>Posição</u> 1º dos irmãos: 1 entre outros irmãos: 1 último: 2  <u>Intervalo de Tempo</u> Zero anos (sem irmãos mais novos): 2 ≤ dois anos: 0 > dois anos: 2	<u>Posição</u> 1º dos irmãos: 1 entre outros irmãos: 6 último: 2  <u>Intervalo de Tempo</u> Zero anos (sem irmãos mais novos): 2 ≤ dois anos: 2 > dois anos: 5
COMPLICAÇÕES NATAIS	Sim: 1 Não: 2 Não sabe: 1	Sim: 2 Não: 7
RECURSO A SERVIÇOS DE SAÚDE	<u>Recurso regular em serviços de saúde especif.</u> Sim: 0 Não: 4  <u>Internamentos Hospitalares</u> Zero: 3 Um: 0 Dois ou mais: 1	<u>Recurso regular em serviços de saúde especif.</u> Sim: 5 Não: 4  <u>Internamentos Hospitalares</u> Zero: 2 Um: 2 Dois ou mais: 5

### **2.1.1. Idade**

Vejamos quais os resultados obtidos relativamente à idade das crianças da nossa amostra.

Na caracterização dos sujeitos deste estudo foi referido que as suas idades variam entre os 3 e os 6 anos de idade, sendo a média de idades da amostra de 4,4 anos.

Quando procedemos à análise desta variável para os dois grupos de crianças verificámos que as idades das crianças resilientes variam entre os 4 e os 5 anos, e das vulneráveis entre os 3 e os 6 anos. A média das idades para cada um dos grupos é de 4,5 anos para as crianças resilientes, e de 4,4 anos para as crianças vulneráveis.

Como não há diferenças entre estes dois grupos no que se refere à média das suas idades, esta variável, pelo menos considerada isoladamente, não parece caracterizar a resiliência ou vulnerabilidade, em função dos factores e risco e de protecção, nestes sujeitos.

### **2.1.2. Sexo**

Se na análise da variável idade não foram encontradas diferenças notórias entre as crianças resilientes e as vulneráveis, o mesmo não se poderá dizer para a variável sexo.

Como se pode constatar no quadro resumo, nas crianças resilientes predomina o sexo feminino relativamente ao masculino - três raparigas para um rapaz - enquanto que nas crianças vulneráveis esta situação se inverte - seis rapazes para três raparigas.

Estes dados parecem sugerir que a resiliência e a vulnerabilidade estão associadas a diferenças relativamente ao género das crianças estudadas. O facto de haver mais raparigas resilientes e mais rapazes vulneráveis sugere

que o sexo da criança deverá ser um factor a considerar na análise dos factores de risco e de protecção.

Estes resultados levaram-nos a cruzar os dados entre a variável sexo e a variável nível de desenvolvimento no sentido de perceber melhor esta distribuição.

Apresentam-se, no Quadro 3, os resultados das treze crianças da nossa amostra relativamente às variáveis nível de desenvolvimento e sexo.

QUADRO 3– Distribuição do Sexo em Função do Nível de Desenvolvimento

	NÍVEL DE DESENVOLVIMENTO												
	74	84	85	91	94	94	95	95	97	100	103	106	116
SEXO	M	M	M	M	M	M	F	F	F	F	F	M	F

Verificámos, então, que as crianças que tiveram os mais baixos quocientes gerais – o que significa segundo o pressuposto apresentado serem os que mais tendem para a vulnerabilidade - são rapazes.

### 2.1.3. Temperamento

A avaliação da variável temperamento envolveu:

- os dados da Escala de Temperamento (Buss & Plomin, 1984);
- as descrições das crianças feitas pelas suas mães e/ou responsáveis (Cruz, 1996);
- os dados sobre os hábitos em bebé recolhidos através do Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida.

### **a) Escala de Temperamento (Buss&Plomin,1984)**

Uma das formas de avaliarmos o temperamento das crianças consistiu na aplicação da escala de Buss e Plomin (1984) à educadora de infância. O nosso objectivo consistiu na caracterização do temperamento das crianças resilientes e das vulneráveis relativamente às dimensões temperamentais avaliadas por esta escala: emocionalidade, actividade, sociabilidade, e timidez.

Para cada uma das dimensões os resultados foram divididos entre valores extremos – que tanto podem ser baixos como elevados – e valores intermédios. Considerámos que os valores extremos para as várias dimensões indicam temperamentos que colocam, comparativamente às pontuações intermédias, outros desafios em termos das relações interpessoais e educativas.

Na análise dos resultados a distinção nos valores extremos – entre valores baixos e elevados – afigurou-se irrelevante. Daí que, os valores extremos baixos e os valores extremos elevados, estão reunidos numa única categoria de análise - valores extremos.

A análise do Quadro 2 mostra, para as crianças resilientes que:

- . nas dimensões actividade, sociabilidade, e timidez todas as quatro crianças tiveram valores intermédios;
- . na dimensão emocionalidade, três crianças tiveram valores intermédios e uma teve valores extremos.

A análise do mesmo quadro revela, para as crianças vulneráveis que:

- . na dimensão sociabilidade, todas as nove crianças tiveram valores intermédios
- . nas dimensões actividade e timidez a maior parte das crianças regista valores intermédios (sete crianças na dimensão actividade e oito na dimensão timidez, num universo de nove crianças)

na dimensão emocionalidade o número de crianças que obteve valores extremos (cinco crianças em nove) é superior ao número de crianças nas quais se verificaram valores intermédios (quatro crianças em nove).

Estes dados mostram que, nas dimensões actividade, sociabilidade e timidez, a maior parte das crianças resilientes e vulneráveis têm valores intermédios nestas dimensões. Aponte-se, contudo, que existem mais crianças vulneráveis do que crianças resilientes a terem valores extremos.

No entanto, no que diz respeito à dimensão emocionalidade verifica-se, por um lado, que esta constitui a única dimensão em que se registam valores extremos para as crianças resilientes (uma em quatro crianças); e, por outro que o número de crianças vulneráveis que obtiveram valores extremos (cinco crianças) é superior ao número de crianças obtiveram valores intermédios (quatro crianças).

Estes resultados suscitam-nos algumas questões: será a emocionalidade uma dimensão do temperamento mais sensível às adversidades e à qual nem as crianças resilientes lhe parecem escapar? Será esta uma dimensão reveladora de alguma vulnerabilidade nas crianças?

Para além disso, ainda se salienta que a única dimensão na qual as crianças vulneráveis não tiveram valores extremos foi na sociabilidade.

Este resultado combinado com a predominância dos valores extremos na dimensão emocionalidade leva-nos a perguntar se existem dimensões mais ou menos reveladoras da vulnerabilidade? Será o relacionamento com os outros uma dimensão tão importante no seu desenvolvimento que não seja afectada pela vulnerabilidade? Constituirá a dimensão sociabilidade uma barreira, um escudo a eventuais efeitos mais devastadores do risco e da adversidade? Será este um factor de protecção para as crianças vulneráveis?

Resumindo, estes resultados indicam, por um lado, poucas diferenças entre as crianças resilientes e vulneráveis, no que se refere às dimensões

actividade, sociabilidade e timidez. Mas, por outro lado, sugerem o interesse numa análise mais aprofundada das dimensões emocionalidade – para as crianças resilientes e para as vulneráveis - e sociabilidade – para as crianças vulneráveis.

### **b) Descrição da Criança Feita pela Mãe**

Com esta descrição pretendemos obter mais informações sobre as características temperamentais das crianças que constituíram a nossa amostra, desta vez, a partir das descrições/percepções das suas mães e/ou responsáveis. Refira-se que foi considerado que estas descrições revelam as suas percepções sobre características temperamentais das crianças pois, de um modo geral, quando as mães se referem à criança expressam-se através de adjectivos que correspondem a características do temperamento da criança (é meigo, é mau, não pára quieto,...).

O tratamento das respostas das mães e/ou responsáveis pelas crianças sobre as suas características temperamentais foi feito com base nas categorias estabelecidas por Cruz (1996) – positiva, simultaneamente positiva e negativa, negativa, e neutra. Convém referir, desde já, que não se tendo registado respostas neutras, esta categoria está ausente na apresentação dos resultados.

Da leitura do Quadro 2 constata-se que as quatro crianças resilientes foram descritas positivamente pelas suas mães e/ou responsáveis, o que nos sugere características temperamentais positivas para estas crianças.

No que diz respeito às crianças vulneráveis, vê-se, no mesmo quadro, que estão divididas pelas três categorias, das quais a menos significativa é a negativa com uma criança. Relativamente às outras oito crianças, constata-se que quatro são descritas como possuindo características temperamentais positivas e quatro como possuindo características temperamentais que são simultaneamente positivas e negativas.

Consideramos que estes resultados apontam no sentido de existirem nas crianças resilientes, mais claramente do que nas crianças vulneráveis, características temperamentais positivas - lidas através das descrições das suas mães e/ou responsáveis.

Parece-nos, ainda, pertinente observar que análise das descrições feitas pelas mães e/ou responsáveis - partindo do princípio que são reveladoras das suas percepções - pode ser relevante ao nível das interacções mãe-criança. Essas descrições/percepções podem também reflectir a forma como se processam as interacções mãe-criança considerando que, quando existem interacções predominantemente positivas, as descrições tenderão a ser positivas, e quando as interacções são mais pobres, as descrições tenderão a menos positivas, ou mesmo ser negativas.

Sob este ponto de vista, os resultados obtidos também sugerem para as crianças resilientes – mais claramente que para as crianças vulneráveis – a existência de interacções positivas na díade mãe-criança.

Para além disso, ainda é previsível que as percepções positivas das mães se reflectam nas interacções com a criança, transmitindo-lhes imagens positivas de si, reforçando consequentemente, as características temperamentais positivas da criança. E, assumindo a perspectiva da criança como um elemento activo na interacção mãe-criança, também pode acontecer que tendo a criança características temperamentais que são percebidas positivamente pela mãe, essas características possam também influenciar positivamente as interacções mãe-criança.

Em síntese, os resultados obtidos através das descrições/percepções das mães e/ou responsáveis relativamente às crianças da nossa amostra sugerem que estas descrições/percepções podem fornecer elementos a considerar na análise dos factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade – sejam esses elementos, do domínio das características temperamentais das crianças, ou do domínio das interacções mãe-criança.

### **c) Hábitos em bebé.**

Um aspecto que tem sido considerado na análise do temperamento das crianças são os seus hábitos em bebé, nomeadamente, a alimentação e o sono. As crianças com temperamento fácil são descritas como crianças que, em bebés, não tiveram problemas na alimentação e cujos ritmos de sono são compatíveis com os dos pais (Werner&Smith,1992).

Por esta razão, no Questionário de Caracterização da Criança e dos Seus Contextos de Vida, incluímos uma pergunta sobre se a criança, quando bebé, comia e dormia bem. A análise das respostas das mães e/ou responsáveis pelas crianças fez-se a partir de duas categorias: *sem problemas*, quando respondiam que a criança comia e dormia bem em bebé; *com problemas*, quando nas respostas havia referência a dificuldades na alimentação ou sono da criança quando bebé.

Os dados no Quadro 2 mostram que a maior parte das crianças resilientes (três das quatro crianças) e vulneráveis (oito das nove crianças) não tiveram, em bebés, problemas em relação aos seus hábitos de alimentação e sono.

Estes resultados não nos permitem compreender se os hábitos em bebé constituem uma variável a considerar na análise dos factores de protecção ou de risco, já que, não existem diferenças notórias entre os dois grupos. Contudo, a inexistência de diferenças notórias entre as crianças resilientes e vulneráveis nestes resultados também nos leva a colocar a hipótese de a ausência de problemas de alimentação e sono nas crianças analisadas, quando bebés, ser um factor de protecção para as crianças resilientes bem como para as crianças vulneráveis.

#### **2.1.4. Auto-percepção da competência e aceitação social**

A variável auto-percepção da competência e aceitação social foi avaliada através da adaptação provisória da Escala de Auto-Percepção de Competência



e Aceitação Social para Crianças em Imagens de Harter e Pike (1983). Nesta escala podem distinguir-se quatro sub-escalas independentes: *Competência Cognitivo-Académica*, *Competência Físico-Motora*, *Aceitação pelos Pares* e *Aceitação Maternal*. As sub-escalas *Competência Cognitivo-Académica* e *Competência Físico-Motora* podem ser agrupadas numa única dimensão de **competência geral** (pessoal); e as sub-escalas *Aceitação pelos Pares* e *Aceitação Maternal* podem ser agrupadas na dimensão **aceitação social**.

Pontuações entre 8 e 16 são valores que traduzem auto-percepções pouco favoráveis, e auto-percepções cujos valores se encontram entre 17 e 32 são positivas. Porque dentro destes valores positivos se registaram diferenças entre os dois grupos de crianças fraccionámo-los em valores médios (de 17 a 24) e elevados<sup>1</sup> (de 25 a 32).

A análise do Quadro 2 permite constatar que todas as crianças resilientes manifestam, nas duas sub-escalas de **auto-percepção da competência geral**, valores elevados. No que se refere à **auto-percepção da aceitação social**, verifica-se que três das quatro crianças resilientes tiveram valores elevados nas duas sub-escalas (aceitação pelos pares e aceitação maternal), mas houve, no entanto, uma criança que registou valores médios na dimensão aceitação maternal.

No que se refere às crianças vulneráveis é possível observar que as suas **auto-percepções da competência geral** são positivas, e que estão representadas quer por valores médios, quer por valores elevados. Nota-se, contudo, um maior número crianças que obteve valores médios relativamente aos valores elevados para as duas sub-escalas aqui consideradas: cinco crianças tiveram valores médios e quatro tiveram valores elevados. Quanto à **auto-percepção da aceitação social**, embora, se verifique que a maior parte crianças regista valores médios nas sub-escalas aceitação pelos pares (seis em nove crianças) e aceitação maternal (cinco, em nove crianças), duas das crianças obtiveram valores negativos para a aceitação maternal. Para a auto-percepção da aceitação social vê-se, portanto, que há um menor número

---

<sup>1</sup> Saliente-se que tanto os valores médios como os elevados são valores positivos.

crianças com valores elevados, comparativamente à auto-percepção da competência geral.

Fazendo um paralelo entre os dois grupos de crianças, os dados revelam que, não obstante as crianças vulneráveis apresentarem auto-percepções da competência geral e da aceitação social predominantemente positivas, as crianças resilientes ultrapassam estes níveis atingindo, para os dois domínios, níveis elevados.

Refira-se ainda que nos surpreendeu o facto da dimensão aceitação maternal ser aquela onde ocorreram simultaneamente os valores negativos nas das crianças vulneráveis e o valor médio nas crianças resilientes. Mais uma vez a questão que colocamos é se haverá dimensões mais sensíveis à vulnerabilidade das crianças.

Resumindo, embora as auto-percepções das crianças vulneráveis sejam predominantemente positivas, verifica-se que as crianças resilientes manifestam níveis de auto-percepção da competência geral e da aceitação social superiores aos das crianças vulneráveis. Por conseguinte, estes resultados sugerem que a auto-percepção de competência e aceitação social é uma variável a considerar no âmbito da análise dos factores de risco e protecção. Nesta análise salientamos a auto-percepção da aceitação maternal.

#### **2.1.5. Fratria**

Na variável fratria analisámos duas dimensões:

- a posição da criança na fratria: se é o primeiro dos irmãos, se está entre outros irmãos, ou se é o último dos irmãos;
- intervalo de tempo que separa o seu nascimento do dos irmãos mais novos: zero anos (se não há irmãos mais novos), menor ou igual a 2 anos, e maior que 2 anos.

Relativamente à posição da criança na fratria, a análise dos dados revela que as crianças resilientes estão distribuídas pelas três posições aqui contempladas: duas crianças são os irmãos mais novos (últimos), uma é a mais velha (primeiro dos irmãos), e a outra ocupa a posição entre outros irmãos. Contudo, vemos que há mais crianças que são os últimos irmãos e, portanto, os filhos mais novos.

Assiste-se, relativamente às crianças vulneráveis, a um cenário diferente: a maior parte delas situa-se na posição entre outros irmãos (seis crianças num universo de nove) - o que significa que quando nasceram já tinham irmãos e, houve, para além disso, mais nascimentos de irmãos após os seus. Entretanto também se regista que uma criança que é a primeira dos irmãos - a mais velha - e duas outras foram as últimas a nascer - são as mais novas da fratria.

Na outra dimensão analisada - intervalo de tempo que separa o seu nascimento do dos irmãos mais novos - observa-se o seguinte:

- . para as crianças resilientes, duas não têm irmãos mais novos; e as outras duas têm irmãos mais novos, sendo o intervalo de tempo que separa o seu nascimento do dos irmãos mais novos, superior a dois anos;
- . para as crianças vulneráveis, a maior parte têm irmãos mais novos com um intervalo de tempo que separa o seu nascimento do dos irmãos mais novos superior a 2 anos (cinco em nove crianças). As restantes crianças, ou não têm irmãos mais novos (duas crianças), ou têm, mas o intervalo de tempo foi inferior a dois anos após o seu nascimento (duas crianças).

Estes resultados mostram que enquanto que as crianças vulneráveis são predominantemente "os filhos do meio", as crianças resilientes são predominantemente os filhos mais novos ou os mais velhos. O que nos leva a sugerir que a posição que a criança ocupa na fratria deverá ser um factor a considerar na análise dos factores de risco e de protecção envolvidos na resiliência e na vulnerabilidade.

Os resultados obtidos relativamente ao intervalo de tempo que separa o nascimento da criança dos irmãos mais novos, não nos permitem compreender se este é um factor a contemplar ou não na análise dos factores de risco e de protecção. Contudo, o facto de nenhuma das crianças resilientes ter tido irmãos mais novos num intervalo igual ou inferior a dois anos leva-nos a questionar se este será um factor de protecção para estas crianças.

#### **2.1.6. Complicações Natais**

A variável complicações natais refere-se a qualquer tipo de complicações surgidas no período peri-natal.

O quadro 2 permite então observar que:

- . Duas crianças resilientes não tiveram complicações natais, uma delas teve, e que uma outra não conseguimos apurar dados sobre esta variável (N.S.)
- . Sete crianças vulneráveis não tiveram complicações natais e duas tiveram.

Porque não existem diferenças entre os dois grupos, mais uma vez não nos é possível compreender se esta é uma variável relevante na caracterização dos factores de risco e de protecção, quer para as crianças resilientes, quer para as vulneráveis. Contudo, este resultado sugere a hipótese deste poder ser um factor de protecção para as crianças resilientes, assim como, para as crianças vulneráveis.

#### **2.1.7. Recursos a Serviços de Saúde**

Esta variável refere-se por um lado, ao Recurso Regular em Serviços de Saúde Específicos decorrentes de uma necessidade específica da criança (por exemplo, na área da linguagem), excluindo-se portanto o acompanhamento de

rotina efectuado nos centros de saúde; e por outro lado, aos internamentos hospitalares devido a doença ou acidente.

Os resultados obtidos mostram que em nenhuma das quatro crianças resilientes houve recurso regular a serviços de saúde específicos; enquanto as crianças vulneráveis recorreram maioritariamente a estes serviços de saúde. Assim, este poderá ser um factor a considerar na análise dos factores de risco e de protecção, e os resultados obtidos sugerem-nos a tendência para que a ausência de recurso regular em serviços de saúde específicos possa actuar como factor de protecção.

No que se refere aos internamentos hospitalares, da leitura do Quadro 2 verifica-se que a maior parte das crianças resilientes não sofreram hospitalizações (apenas uma das quatro crianças esteve internada). Para as crianças vulneráveis, os dados revelam o oposto: a maior parte destas crianças esteve hospitalizada (sete em nove crianças), das quais cinco crianças contam com dois ou mais internamentos, e duas com menos de dois internamentos.

Assim sendo, este parece ser um factor a considerar na análise dos factores de risco e de protecção para as crianças resilientes e para as vulneráveis, nomeadamente, a ausência de internamentos hospitalares e a presença de dois ou mais internamentos hospitalares.

A análise conjunta destes dois factores – recurso regular a serviços de saúde específicos e internamentos hospitalares – parece sugerir que as crianças resilientes desta amostra podem ser crianças mais saudáveis do que as crianças vulneráveis: a maioria das crianças vulneráveis recorreram regularmente a serviços de saúde, o que não aconteceu para nenhuma das quatro crianças resilientes; a maioria das crianças vulneráveis esteve internada pelo menos duas vezes, enquanto que nas crianças resilientes se verifica que a maior parte dela nunca foi internada.

## 2.2. Características do Contexto Familiar

Apresenta-se no Quadro 4 o resumo dos resultados obtidos para os dois grupos de crianças – resilientes e vulneráveis – relativamente às variáveis contempladas na categoria características do contexto familiar, as quais se inserem na análise dos factores de risco e de protecção.

**Quadro 4 – Resumo dos Resultados das Crianças Resilientes e das Vulneráveis Relativamente às Variáveis Incluídas na Categoria Características da Criança.**

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO FAMILIAR	CR (n=4)	CV (n=9)
ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO	Especializados: 1 Não especializados: 3	Especializados: 5 Não especializados: 4
PERTENCER OU NÃO A MINORIA ÉTNICA	Pertence: 0 Não pertence: 4	Pertence: 3 Não pertence: 6
FAMÍLIA BIOLÓGICA OU OUTRA	Biológica: 3 Não biológica: 1	Biológica: 6 Não biológica: 3
ESCOLARIDADE DO PAI	<4ºano: 2 =4º ano: 1 4º-6ºano: 1	<4ºano: 1 =4º ano: 8 4º-6ºano: 0
ESCOLARIDADE DA MÃE	Não sabe ler e escrever: 0 <4ºano: 0 =4º ano: 4 4º-6ºano: 0	Não sabe ler e escrever: 2 <4ºano: 3 =4º ano: 3 4º-6ºano: 1
IDADE DO PAI	Média: 33.2	Média: 41.1
IDADE DA MÃE	Média: 32.2	Média: 38.5
DENSIDADE FAMILIAR	Normal: 0 Elevada: 4	Normal: 1 Elevada: 8
Nº DE CRIANÇAS NA FAMÍLIA	Média: 2.5	Média: 3.8
SAÍDA DE CASA DE IRMÃOS SIGNIFICATIVOS	Sim: 2 Não: 2	Sim: 3 Não: 6
COMPORTAMENTOS DISCIPLINARES	<p><u>Escala</u> (total 40 respostas)</p> <p>Afirmação do poder: 24 (60%)</p> <p>Castigo físico: 9</p> <p>Castigo não físico: 1</p> <p>Repreensão verbal: 7</p> <p>Instrução directa: 7</p> <p>Indução: 3 (7,5%)</p> <p>Explicação: 3</p> <p>Evitamento do Confronto: 13 (32,5%)</p> <p>Alternativa: 6</p> <p>Nada: 7</p>	<p><u>Escala</u> (total 90 respostas)</p> <p>Afirmação do poder: 64 (71%)</p> <p>Castigo físico: 37</p> <p>Castigo não físico: 7</p> <p>Repreensão verbal: 9</p> <p>Instrução directa: 11</p> <p>Indução: 5 (5%)</p> <p>Explicação: 5</p> <p>Evitamento do Confronto: 21 (24%)</p> <p>Alternativa: 9</p> <p>Nada: 12</p>

### 2.2.1. Estatuto Sócio-Económico

O estatuto sócio-económico dos agregados familiares dos sujeitos da nossa amostra foi avaliado pelas suas profissões através da adaptação para Portugal (Bairrão et al, 1979) da Escala de Warner. Esta escala reúne cinco categorias de profissões inscritas numa ordem decrescente em termos de importância social que lhe é atribuída.

O que pudemos verificar com os agregados familiares dos sujeitos da nossa amostra foi, sem surpresa, que se situavam nas duas últimas categorias – categoria IV e V – que correspondem, respectivamente, a operários e trabalhadores qualificados, especializados, ou semi-especializados; e a trabalhadores não especializados. Para simplificar, designámos estas categorias no Quadro 4 como especializados, por um lado, e não especializados, por outro.

A distribuição destas categorias nos dois grupos de crianças analisadas é a seguinte:

- para as crianças resilientes, a maior parte dos agregados são não especializados - três são não especializados e um é especializado;
- para as crianças vulneráveis, a maior parte dos agregados são especializados (cinco agregados) e quatro são não especializados.

Deste modo, verifica-se que o estatuto sócio-económico das famílias das crianças vulneráveis é superior ao estatuto sócio-económico das famílias das crianças resilientes.

Embora não nos tenha surpreendido o facto dos agregados familiares das crianças da nossa amostra se situarem nas categorias mais baixas desta escala, surpreenderam-nos, porém, estes resultados. A literatura tem documentado como as profissões não especializadas e que habitualmente se caracterizam por trabalhos mal pagos e instáveis - associadas não raras vezes a situações de desemprego - constituem um factor de risco para os seus elementos.

Posto isto, as hipóteses que encontramos para traduzir os resultados apresentados no Quadro 4 são as seguintes: ou, pertencer a uma família com um estatuto sócio-económico não especializado constitui um factor de risco para as crianças resilientes - com o qual elas tão bem se têm deparado - e um factor de protecção para as crianças vulneráveis; ou esta não será uma variável que caracterize o risco e a protecção nas crianças da nossa amostra.

### **2.2.2. Pertencer ou não a Minoria Étnica**

Podemos apurar dos dados obtidos que as quatro crianças resilientes não pertencem a minorias étnicas e que a maior parte das crianças vulneráveis também não (num universo de nove crianças apenas três são ciganas ou de descendência africana), o que nos leva a sugerir que, ou este não será um factor relevante a considerar na análise dos factores de risco e de protecção, ou então, que a não pertença a uma minoria étnica poderá funcionar como factor de protecção para os dois grupos de crianças.

### **2.2.3. Família Biológica ou Outra**

No que concerne a esta variável, detecta-se para os dois grupos de crianças estudados a predominância das famílias biológicas face às não biológicas: três crianças resilientes vivem em famílias biológicas e uma em família não biológica; seis crianças vulneráveis integram famílias biológicas e três, famílias não biológicas.

Assim sendo, a ausência de elementos diferenciadores entre os dois grupos não nos permite compreender se esta variável representa um factor relevante na caracterização dos factores de risco e de protecção para as crianças analisadas. Por outro lado, da leitura destes resultados também se nos afigura possível que viver na família biológica possa teoricamente ser um factor de protecção para os dois grupos de crianças.



#### **2.2.4. Escolaridade do Pai**

A análise desta variável revela que os níveis de escolaridade atingida pelos pais das crianças vulneráveis são superiores aos conseguidos pelos pais das crianças resilientes, senão vejamos:

- Oito pais (em nove) das crianças vulneráveis têm o 4º ano de escolaridade, e no caso das crianças resilientes só um pai alcançou este nível de escolaridade;
- O pai de uma criança vulnerável tem uma escolaridade inferior ao 4º ano, o que acontece em dois casos para as crianças resilientes.

Embora não altere a análise feita entre os dois grupos, refira-se que o único indivíduo que possui uma escolaridade superior ao 4º ano é pai de uma criança resiliente.

Na presença destes resultados, que mais uma vez nos causaram alguma surpresa, ocorrem-nos, à semelhança do que aconteceu anteriormente, as seguintes questões: será este um factor de risco para as crianças resilientes que competentemente o têm enfrentado? Será este um factor de protecção para as crianças vulneráveis reduzindo o impacto de riscos? Será a escolaridade do pai uma variável com pouco peso na explicação dos factores de risco e de protecção nas crianças da nossa amostra?

#### **2.2.5. Escolaridade da Mãe**

Partimos para a análise desta variável com alguma expectativa devido aos resultados alcançados na escolaridade do pai para os dois grupos de crianças: será que a situação se repete com a escolaridade da mãe - que é frequentemente mais interveniente na educação dos filhos e onde o nível de escolaridade mais directamente se poderá reflectir como factor de risco ou de protecção?

Assim, para a variável escolaridade da mãe e para os dois grupos de crianças – resilientes e vulneráveis – encontramos, de facto, dados que diferem dos anteriores: aqui são as mães das crianças resilientes que têm um grau de escolaridade superior aos das mães das crianças vulneráveis. Atente-se nos seguinte dados:

- . todas as mães das quatro crianças resilientes concluíram o 4º ano de escolaridade
- . cinco em nove mães das crianças vulneráveis têm um nível de escolaridade inferior ao 4º ano - o que representa a maioria - três terminaram o 4º ano de escolaridade, e uma das mães supera mesmo o nível mais elevado de escolaridade conseguida para as mães das crianças resilientes (que é o 4º ano de escolaridade), pois a sua escolaridade situa-se entre o 4 e o 6º ano.

Os resultados obtidos indicam que a escolaridade de mãe deverá ser uma variável a considerar a análise dos factores de risco e de protecção e sugerem que graus mais elevados de escolaridade das mães poderão ter um efeito protector nas crianças analisadas.

#### **2.2.6. Idade do Pai**

Da análise dos resultados obtidos para esta variável constata-se que:

- . a média das idades dos pais nas crianças resilientes é de 33,2 anos;
- . a média das idades dos pais nas crianças vulneráveis é de 41,1 anos.

Assim, verifica-se que os pais das crianças resilientes são mais novos do que os pais das crianças vulneráveis sendo essa diferença de idades dos pais entre os dois grupos, quando expressa nas suas médias, próxima dos oito anos.

A leitura que fazemos destes resultados é que a idade do pai poderá ter efeitos de risco e de protecção e como tal deverá ser contemplado na análise de factores de risco e de protecção. Os resultados aqui apresentados sugerem que ter pais mais novos poderá ser um factor envolvido na protecção, enquanto que ter pais mais velhos poderá ser um factor envolvido no risco.

#### **2.2.7. Idade da Mãe**

Podemos perceber da análise desta variável haver uma coincidência em termos dos seus resultados com a variável anterior (idade do pai): as mães das crianças resilientes são mais novas do que as mães das crianças vulneráveis. No entanto, a diferença de idades das mães não é tão grande quanto a encontrada nos pais – é de seis anos, aproximadamente, enquanto que para os pais é de oito anos.

Esta parece variável parece também, deste modo, estar associada aos à resiliência e à vulnerabilidade, na medida em que, ter mães mais novas poderá constituir um factor de protecção e, por outro lado, ter mães mais velhas poderá revelar-se como um factor de risco.

#### **2.2.8. Densidade Familiar**

Definimos a variável densidade familiar com o intuito de compreender como estava distribuído o espaço existente na casa onde vivem as crianças pelo número de pessoas que aí residem. Assim definimos que a densidade da casa é:

- . normal quando existe um quarto para cada elemento da família, excepto na caso dos casais onde dois elementos ocupam um só quarto.
- . elevada quando o número de quartos é inferior ao número de elementos familiares, excepto na caso dos casais onde dois elementos ocupam um só quarto.

Relativamente a esta variável podemos apurar que em ambos os grupos analisados – crianças resilientes e crianças vulneráveis – a densidade familiar é elevada. Todas as quatro crianças resilientes vivem em famílias de elevada densidade; só uma em nove das crianças vulneráveis vive numa família cuja densidade é normal.

A semelhança nos resultados obtidos para os dois grupos de crianças não nos permite compreender se esta será uma variável relevante ao nível da análise dos factores de risco e de protecção.

#### **2.2.9. Número de Crianças na Família**

A análise dos dados sobre o número de crianças que fazem parte dos agregados familiares estudados revelam diferenças entre as famílias das crianças resilientes e das vulneráveis: a média de crianças nas famílias das crianças resilientes é de 2,5 e é inferior à das vulneráveis, que é de 3,8.

Estes resultados apontam no sentido de esta ser uma variável a considerar na análise dos factores de risco e de protecção, e sugerem que um menor número de crianças na família pode constituir um factor de protecção e um maior número de crianças um factor de risco.

#### **2.2.10. Saída de Casa de Irmãos Significativos**

Refira-se que se consideraram como irmãos significativos, aqueles com os quais a criança tem uma relação próxima, com quem interagem frequentemente, e de quem gostam especialmente. Como em algumas famílias havia irmãos que já não residiam com a criança, quisemos saber se esses irmãos eram importantes para a criança em termos de suporte familiar.

Assim, no que se refere à variável saída de casa de irmãos significativos assiste-se ao seguinte para os dois grupos de crianças:

em duas crianças resilientes houve a saída de irmãos significativos e nas outras duas não.

em três crianças vulneráveis confirma-se a saída de irmãos significativos e em seis não houve saída de irmãos significativos.

Estes resultados não nos permitem compreender se este é um factor a considerar na análise dos factores de risco e de protecção. Contudo, o facto de em metade das crianças resilientes já terem saído de casa irmãos significativos enquanto que o mesmo só se verificou num terço das crianças vulneráveis (três em nove crianças) leva-nos a questionar se a ausência desta variável nas crianças vulneráveis poderá actuar como factor de protecção (veja-se que em seis das nove, não ocorreu a saída de irmãos significativos).

#### **2.2.11. Comportamentos Disciplinares**

A variável comportamentos disciplinares foi avaliada através da Escala de Avaliação das Respostas a Situações Disciplinares (Cruz,1996) numa versão por nós adaptada.

As respostas obtidas foram analisadas a partir das categorias formuladas por Cruz (1996) e que são as seguintes: Afirmação do Poder (Castigo físico, Castigo não físico, Repreensão verbal, e Instrução directa); Indução (Explicação e Recepção); Evitamento do Confronto Directo com a Criança (Alternativa e Nada); e Categorias Específicas de Algumas Histórias.

Nos resultados obtidos não se registaram comportamentos disciplinares de *recepção*, pelo que não constam no Quadro 4. Passamos então a descrever os resultados para os dois grupos de crianças e que constam no mesmo quadro.

Assim, nas crianças resilientes a categoria mais usada em situações que exigem a intervenção disciplinar do adulto face a comportamentos inadequados da criança é a afirmação do poder. Esta categoria explica 60% das respostas obtidas (ou seja, 24 respostas num total de 40). Segue-se a categoria

evitamento do confronto directo da criança que reúne 32,5% das respostas (ou seja, 13 das 40 respostas possíveis). Depois surge a categoria indução que representa 7,5% das respostas (ou seja, 3 respostas num total de 40). Ainda na categoria afirmação do poder observa-se que predominam os castigos físicos (9 respostas) relativamente à repreensão verbal (7 respostas), à instrução directa (7 respostas) e ao castigo não físico (1 resposta), mas que a diferença entre os três primeiros comportamentos não é muito significativa. O castigo não físico, como se pode verificar é o comportamento menos representativo nesta categoria (1 em 40 respostas).

Os resultados obtidos para as crianças vulneráveis mostram que a ordem na frequência das respostas é a mesma da das crianças resilientes, isto é, em primeiro lugar surge a categoria afirmação do poder (com 64 respostas num total de 90 – o que representa 71% das respostas); em segundo lugar a categoria evitamento do confronto directo com a criança (24% das respostas incluíam-se nesta categoria, ou seja, 21 em 90 respostas); e, por último, a categoria indução (com 5 respostas e que corresponde a 5% das respostas). Os resultados alcançados na categoria afirmação do poder merecem ainda a nossa atenção. Aqui, predomina claramente o castigo físico (37 respostas) e com uma acentuada diferença relativamente aos outros comportamentos que também fazem parte desta categoria: vê-se, por exemplo, que relativamente ao segundo comportamento disciplinar mais referido (instrução directa, com 11 respostas) o castigo físico aparece num número que lhe é superior em mais do que três vezes. Não se verificam diferenças consideráveis quanto aos outros comportamentos incluídos nesta categoria: a repreensão verbal é apontada em 9 respostas e o castigo não físico em 7.

Vejamos agora o que nos mostra a análise comparativa dos resultados para as crianças resilientes e para as vulneráveis.

Constata-se que a distribuição das frequências das respostas pelas várias categorias assume a mesma ordem decrescente para as crianças resilientes, bem como para as vulneráveis: afirmação do poder, evitamento do confronto directo com a criança e indução. Porém, nas crianças vulneráveis tanto a

categoria afirmação do poder, como a categoria evitamento do confronto directo com a criança, têm maior expressão do que nas crianças resilientes. Entretanto, verifica-se que a indução é mais frequente nas respostas dadas para o grupo das crianças resilientes.

Merece ainda o nosso destaque o facto de nas crianças vulneráveis existir uma concentração claramente visível do castigo físico nas respostas dadas na categoria afirmação do poder, sendo que os resultados para as crianças resilientes não são tão salientes a este nível e estão mais dispersos pelos vários comportamento disciplinares que constituem esta categoria.

Assim, os resultados apontam no sentido de sugerir que os comportamentos disciplinares que envolvem menos o castigo físico (com a carga afectiva negativa que lhe está associada), mais os comportamentos indutivos e evitamento do confronto directo com a criança, possam funcionar como um factor de protecção, pois estes comportamentos disciplinares foram mais referidos para as crianças resilientes do que para as crianças vulneráveis.

#### **4.2.3. Características do Contexto Social mais Alargado**

Apresenta-se no Quadro 5 o resumo dos resultados para os dois grupos de crianças – resilientes e vulneráveis – relativamente às variáveis contempladas na categoria características do contexto social mais alargado, as quais se inserem na análise dos factores de risco e de protecção.

**Quadro 5 – Resumo dos Resultados das Crianças Resilientes e das Vulneráveis Relativamente às Variáveis Incluídas na Categoria Características do Contexto Social Mais Alargado.**

CARACTERÍSTICAS DO CONTEXTO SOCIAL MAIS ALARGADO	CR	CV
<b>SUPORTE SOCIAL DA CRIANÇA</b>	<u>Amigos</u> Sim: 4 Não: 0  <u>Frequência de outras casas</u> Sim: 2 Não: 2	<u>Amigos</u> Sim: 5 Não: 4  <u>Frequência de outras casas</u> Sim: 2 Não: 7
<b>SUPORTE SOCIAL DA FAMÍLIA</b>	<u>Apoio Financeiro formal</u> Sim: 4 Não: 0  <u>Apoio Financeiro Informal</u> Sim: 4 Não: 0  <u>Rendimento Mínimo</u> Sim: 3 Não: 1  <u>Apoio Emocional da Mãe</u> Sim: 3 Não: 1  <u>Frequência de Instituições</u> Sim: 0 Não: 4	<u>Apoio Financeiro formal</u> Sim: 7 Não: 2  <u>Apoio Financeiro Informal</u> Sim: 7 Não: 2  <u>Rendimento Mínimo</u> Sim: 6 Não: 3  <u>Apoio Emocional da Mãe</u> Sim: 8 Não: 1  <u>Frequência de Instituições</u> Sim: 2 Não: 7

### 2.3.1. Suporte Social da Criança

Dentro do suporte social da criança incluímos dois indicadores, a saber: a) amigos; b) frequência de outras casas para além da sua.

As informações aqui analisadas foram relatadas pelas mães e/ou responsáveis pelas crianças da nossa amostra através de entrevistas.

#### a) Amigos

Os dados para o primeiro indicador mostram, por um lado, que todas as quatro crianças resilientes têm amigos e, por outro lado, que existe um número



superior de crianças vulneráveis que têm amigos (cinco crianças) relativamente às que não têm (quatro crianças).

Assim, estes resultados vão no sentido de sugerirem a tendência de que ter amigos funcionará como factor de protecção para as crianças resilientes e para as vulneráveis.

Este resultado parece apoiar a ideia de que os factores sociais poderão desempenhar um papel importante na protecção ao risco também para crianças vulneráveis. Recorde-se que quando analisámos a variável temperamento verificámos que a única dimensão da escala de temperamento na qual todas as crianças vulneráveis tiveram valores intermédios foi precisamente na dimensão sociabilidade. Já aí levantámos a hipótese das relações interpessoais nestas crianças terem atributos de protecção ao risco.

#### b) Frequência de outras casas para além da sua

Dos dados analisados para este factor pudemos apurar que:

- . nas crianças resilientes duas delas frequentam outras casas para além da sua e que duas delas não – os resultados dividem-se, portanto entre estas duas situações;
- . nas crianças vulneráveis duas delas frequentam outras casas para além da sua e sete não – predominam as crianças que não frequentam outros lares para além do seu.

Estes resultados só por si não nos permitem compreender se este será um factor relevante a considerar na análise dos factores de risco e de protecção.

### 2.3.2. Suporte Social da Família

Como indicadores do suporte social da família considerámos: a) apoio financeiro através de serviços formais; b) apoio financeiro informal; c) existência de rendimento mínimo familiar; d) fontes de apoio emocional da mãe; e) frequência de instituições (recreativas, desportivas ou religiosas).

As informações aqui tratadas foram disponibilizadas através de entrevistas conduzidas junto das mães e/ou responsáveis pelas crianças da nossa amostra. Este dado é particularmente relevante para a análise das fontes de apoio emocional da mãe, já que os dados recolhidos no âmbito deste indicador foram expressos pelas próprias e corresponderão às suas percepções desse apoio.

Nos dois primeiros indicadores (apoio financeiro formal e informal), como há repetição nos resultados, agrupámo-los.

#### a) e b) apoio financeiro formal e informal

- para as famílias das crianças resilientes vemos que todas têm apoio financeiro obtido quer através de serviços formais, quer informalmente;
- para as famílias das crianças vulneráveis constata-se que a maior parte delas têm apoio financeiro formal, bem como informal (sete em nove famílias);

Estes resultados sugerem-nos duas situações distintas: uma, em que o suporte financeiro formal e informal poderá assumir características de protecção para os dois grupos analisados (pois este factor está presente na globalidade ou na maior parte das crianças resilientes e vulneráveis da nossa amostra, respectivamente); a outra, em que o suporte financeiro formal e informal não parece ser um factor que caracterize a resiliência e a vulnerabilidade (pois não existem diferenças notórias entre os dois grupos de crianças analisadas);

#### c) Rendimento Mínimo Nacional

No que se refere ao rendimento mínimo nacional verifica-se que a maior parte das famílias das crianças resilientes (três em quatro) e das famílias das crianças vulneráveis (seis em nove) recebem o rendimento mínimo nacional.

A leitura que fazemos destes resultados é equivalente à leitura feita para o apoio financeiro formal e informal. O facto de a maior parte das famílias das crianças resilientes e vulneráveis receberem o rendimento mínimo nacional tanto poderá indicar características protectoras para este factor, para os dois grupos de crianças, como sugerir que este factor não influencia a resiliência e a vulnerabilidade das crianças analisadas ao nível dos factores de risco e de protecção.

#### d) Apoio Emocional da Mãe e/ou Responsável pela Criança

Saliente-se que os dados aqui analisados foram expressos pelas próprias mães e/ou responsáveis pelas crianças, pelo que, corresponderão às suas percepções sobre o apoio emocional que dispõem ou não.

Relativamente a este indicador é possível observar-se, no Quadro 5, que nos dois grupos de crianças – resilientes e vulneráveis - predomina a situação em que as mães e/ou responsáveis pelas crianças dispõem de apoio emocional:

- . nas crianças resilientes verifica-se em três, das quatro mães e/ou responsáveis;
- . nas crianças vulneráveis verifica-se em oito, das nove mães e/ou responsáveis.

Pelas mesmas razões apontadas nos indicadores anteriores, parece-nos que o apoio emocional expresso pelas mães poderá sugerir ou, características protectoras para este factor - para os dois grupos de crianças – ou que este

factor que não influenciará a resiliência e a vulnerabilidade das crianças analisadas.

e) Frequência de instituições (recreativas, desportivas ou religiosas)

A análise dos resultados obtidos para a frequência de instituições revela que nenhuma das famílias das crianças resilientes frequenta instituições recreativas, desportivas ou religiosas. Quanto às famílias das crianças vulneráveis encontramos que a maior parte destas famílias (sete em nove famílias) também não frequentam este tipo de instituições e que a presença desta variável só acontece em duas famílias. Estes resultados sugerem que esta não será uma variável muito relevante na caracterização dos factores de risco e de protecção.

Para concluir a análise dos resultados e antes de passarmos à sua discussão, achamos conveniente fazer um resumo dos resultados obtidos para as variáveis analisadas. Saliente-se que estes resultados se enquadram num estudo de caso e que estão circunscritos à população estudada. Constituem, deste modo, pistas e hipóteses que para serem generalizadas terão que ser testadas em investigações futuras com outros meios de observação.

Assim, da análise dos resultados aqui efectuada é, quanto a nós, possível serem identificados quatro conjuntos de variáveis:

- a) um primeiro conjunto, no qual as diferenças nos resultados obtidos entre o grupo de crianças resilientes e vulneráveis da nossa amostra foram notórias, sugerindo efeitos de protecção dessas variáveis para as crianças resilientes;
- b) um segundo conjunto, no qual se evidenciam resultados pouco diferenciados entre o grupo de crianças resilientes e vulneráveis e que nos levaram a colocar duas hipóteses – ou essas não serão variáveis

relevantes a considerar na análise dos factores de risco e de protecção, ou serão eventualmente factores de protecção para ambos os grupos de crianças estudadas;

- c) o terceiro conjunto envolve um menor número de variáveis, e surge da constatação de resultados superiores para as crianças vulneráveis em relação às crianças resilientes, o que nos fez supor que esses resultados poderão ser, por um lado, indicativos de factores de protecção para as crianças vulneráveis e, por outro, de factores de risco para as crianças resilientes;
- d) no último conjunto, constam três variáveis nas quais os resultados obtidos são dispersos e não nos permitem enquadrá-las nos três conjuntos anteriores.

Vejamos como estão distribuídas as diversas variáveis nestes quatro conjuntos.

- a) No primeiro conjunto incluem-se as variáveis:

Sexo das crianças, descrição da criança feita pela mãe, auto-percepção de competência e aceitação social, posição na fratria, recurso a serviços de saúde, escolaridade da mãe, idade do pai, idade da mãe, número de crianças na família, comportamentos disciplinares.

- b) No segundo conjunto incluem-se as variáveis:

Idade, temperamento (com base nos resultados obtidos convém ressaltar o interesse em aprofundar qual o papel da dimensão emocionalidade na resiliência e na vulnerabilidade, bem como o da dimensão sociabilidade para as crianças vulneráveis), hábitos em bebé, complicações natais, pertencer ou não a minoria, família biológica ou outra, densidade familiar, amigos, suporte social da família.

c) No terceiro conjunto incluem-se as variáveis:

Estatuto sócio-económico e escolaridade do pai.

d) No último conjunto incluem-se as variáveis:

Intervalo de tempo que separa o nascimento da criança de irmãos mais novos, saída de casa de irmãos significativos, frequência de outras casa para além da sua.

## **DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÕES FINAIS**

Após a análise prévia dos resultados, passamos à sua discussão, recorrendo às questões inicialmente colocadas no âmbito deste estudo empírico, e que passamos a citar:

Porque é que face ao risco umas crianças são vulneráveis e outras lhe parecem resistir?

Porque é que umas parecem sucumbir às adversidades enquanto que outras conseguem manter desempenhos e percursos positivos do ponto de vista desenvolvimental?

O que está por detrás da resiliência?

Quais os factores envolvidos na resiliência?

Que características apresentam as crianças resilientes?

Quais os factores de risco a que estão sujeitas?

E quais os factores que, eventualmente, as protegeriam?

Que diferenças e que semelhanças existem relativamente a estes factores entre estas e as outras crianças?

É possível apurar, da leitura destas questões, dois focos de interesse a considerar na discussão dos resultados: o primeiro diz respeito à caracterização da resiliência – quais os factores envolvidos; e o segundo refere-se às semelhanças e diferenças encontradas, para esses factores, entre as crianças resilientes e as vulneráveis.

À luz destes dois enfoques, a análise dos quatro conjuntos de variáveis propostos na parte anterior mostra que é essencialmente nos resultados do primeiro conjunto que se deve situar a discussão dos resultados obtidos. Neste conjunto constam as variáveis para as quais os resultados alcançados são consideravelmente diferentes para os dois grupos de crianças (resilientes e

vulneráveis) e que, por essa razão, nos sugerem efeitos de protecção para as crianças resilientes.

As variáveis que fazem parte deste conjunto são: sexo das crianças; descrição da criança feita pela mãe; auto-percepção de competência e aceitação social; posição na fratria; recurso a serviços de saúde; escolaridade da mãe; idade do pai; idade da mãe; número de crianças na família; e comportamentos disciplinares.

Deste conjunto de variáveis, o primeiro aspecto a salientar refere-se à ausência de factores associados ao contexto social mais alargado. Nenhuma das variáveis do suporte social da criança ou da mãe estão representadas neste conjunto. Todas as variáveis que distinguem o grupo das crianças resilientes do das crianças vulneráveis fazem parte, ou das características da criança, ou das características do contexto familiar. Este resultado sugere que características do contexto social mais alargado terão pouca influência na definição dos factores de risco e de protecção. Este dado vai ao encontro do que é referido por Werner e Smith (1982,1992). Segundo estas autoras, em bebés e crianças são os factores constitucionais e familiares que assumem maior peso no desenvolvimento.

Os resultados obtidos relativamente à variável sexo mostram que as crianças resilientes são predominantemente raparigas, enquanto que as crianças vulneráveis são predominantemente rapazes. Também na literatura se encontram dados que permitem explicar este resultado. Há evidências de que, na infância, os rapazes são mais vulneráveis do que as raparigas às consequências dos riscos e das adversidades (Werner&Smith,1982,1992; Elder,1979; Rutter&Madge,1976 citado por Elder&Caspi,1985).

No que se refere à variável *descrição da criança feita pela mãe* também encontrámos diferenças entre as crianças resilientes comparativamente às vulneráveis. Partimos do pressuposto que a análise desta variável forneceria informações acerca de características temperamentais das crianças da nossa amostra. Assim, os resultados alcançados sugerem que às crianças resilientes estão associadas características temperamentais positivas, já que positivas



foram as descrições das mães para todas elas - o que não se verificou para as crianças vulneráveis. Para estas últimas as descrições das mães dividiram-se pelas três categorias apresentadas – positivas, simultaneamente positivas e negativas, e negativas.

Mas, no decorrer da análise efectuada, foi ainda possível enquadrar esta variável como um provável factor revelador do tipo de interacções estabelecidas entre a criança e a mãe. E, como todas as crianças resilientes foram descritas positivamente pelas mães, colocámos a hipótese de positivas serem também as suas interacções.

Nas investigações realizadas foi possível encontrar suporte teórico para os resultados alcançados. As crianças resilientes são frequentemente descritas como crianças que possuem características temperamentais que tendem a induzir comportamentos positivos em adultos (Werner&Smith,1982,1992). Essas características são apontadas como um factor de protecção para as crianças resilientes face às adversidades. Da mesma forma, também o bom relacionamento com o prestador de cuidados tem sido indicado como um factor fundamental da protecção destas crianças (Pianta,Egeland&Sroufe,1990; Sroufe,Egeland,Kreutzer,1990; Werner&Smith,1992).

Vejamos agora quais os resultados que obtivemos para a *auto-percepção da competência e aceitação social*. Como foi apresentado anteriormente, observou-se que, embora as auto-percepções das crianças vulneráveis fossem na generalidade positivas, as auto-percepções das crianças resilientes nas várias sub-escalas foram mais elevadas. Este dado levou-nos a sugerir que esta variável pode funcionar como um factor de protecção para as crianças resilientes analisadas.

O estudo de Seifer et al (1992) apresenta evidências de que auto-percepções da competência mais elevadas em crianças de alto risco podem estar associadas a manifestações da competência.

Para além disso, pudemos encontrar várias semelhanças entre os resultados que obtivemos neste estudo e os resultados do estudo de Radke-

Yarrow e Brown (1993). Estes autores constataram que auto-percepções das crianças resilientes eram superiores relativamente às das crianças com problemas. Mas também puderam verificar que, na generalidade, as auto-percepções nas crianças com problemas eram positivas. Na opinião destes autores, este resultado sugere a relutância na maioria das crianças com problemas em se apresentarem a elas próprias de uma forma negativa. Será que isto se aplica às crianças vulneráveis da nossa amostra?

Sobre a variável *posição na fratria*, pudemos constatar que as crianças vulneráveis se situam, predominantemente na posição "irmãos do meio", enquanto que nas crianças resilientes esta posição é a menos frequente. As crianças resilientes são, ou o primeiro, ou o último dos irmãos. Tendo em conta que em meios pobres os irmãos mais velhos podem representar uma fonte de suporte com efeitos protectores para os irmãos mais novos (Sandler, 1980), então talvez este tenha sido um factor de protecção, também, para as crianças da nossa amostra. Ainda foi possível ver que a criança resiliente que é o irmão mais velho é um rapaz, sendo o intervalo de tempo que separa o seu nascimento do de irmãos mais novos superior a 2 anos. Como referem Werner e Smith (1992) a maioria dos rapazes resilientes na amostra de Kauai, eram os primeiros filhos e que, pelo menos até aos dois anos de idade, não tiveram que partilhar o espaço físico e afectivo com irmãos mais novos. Terá este factor protegido a criança da nossa amostra?

Os resultados obtidos no decurso do presente trabalho para a variável *recurso a serviços de saúde* sugerem que - através da análise dos indicadores (acompanhamento regular em serviços de saúde específicos e internamentos hospitalares) - as crianças resilientes serão crianças mais saudáveis do que as crianças vulneráveis. Werner e Smith (1992) referem que as crianças resilientes no estudo longitudinal de Kauai possuíam boa saúde física o que parece apoiar a hipótese de que este pode ser um factor a considerar na protecção das crianças resilientes. Outro factor de protecção apontado, no mesmo estudo, consiste no *número de crianças* que compõe o agregado familiar. Observou-se que, nas famílias às quais pertenciam as crianças resilientes, o número de crianças era inferior a quatro. Os resultados surgidos

no estudo de caso que levámos a cabo indicaram que o número de crianças nas famílias das crianças resilientes é inferior a quatro. Também constatámos que em média o número de crianças existentes nas famílias às quais pertencem as crianças resilientes é consideravelmente inferior ao das famílias das crianças vulneráveis.

Contudo, se esta variável for analisada em simultâneo com as variáveis *idade do pai* e *idade da mãe*, verifica-se que, em termos do ciclo de vida familiar, as famílias das crianças resilientes são “mais jovens”. Ou seja, ambos os pais das crianças resilientes apresentam médias de idade inferiores comparativamente aos pais das crianças vulneráveis. Para além disso, têm menos filhos do que os pais das crianças vulneráveis. O sugere que o momento do ciclo de vida em que se encontram as famílias deverá ser um factor a considerar na definição dos factores de risco e de protecção.

Sobre a variável *educação maternal* não nos alongaremos. Vários estudos tem apontado que níveis escolares superiores das mães de crianças resilientes as podem proteger de riscos e adversidades. As manifestações que essa vantagem representa para a criança podem variar, mas este factor afigura-se-nos como um factor de protecção que pode reduzir o impacto do risco – isto dentro dos processos de protecção descritos por Rutter (1990).

Vejamos por fim os resultados da variável *comportamentos disciplinares*. Para esta variável observámos que as crianças resilientes estavam menos sujeitas (pelos relatos das mães) a práticas disciplinares punitivas e mais sujeitas a práticas disciplinares indutivas e de evitamento do confronto com a criança, do que as crianças vulneráveis. Talvez estes comportamentos disciplinares, por parte das mães, tenham efeitos protectores para as crianças resilientes. Contudo, fica também a questão de saber se não terão contribuído para estes comportamentos as características temperamentais positivas das crianças referidas pelas mães. Cremos que a resposta se situará na interacção entre ambos os factores: “a criança não é uma ilha”.

## O Alcance Efectivo das Escalas

### ou “Pesar um Rato e um Elefante”<sup>2</sup>

No estudo empírico realizado, a resiliência e a vulnerabilidade foram operacionalizadas através da variável **nível de desenvolvimento**. A avaliação do nível de desenvolvimento das crianças da nossa amostra fez-se através de uma escala standardizada (Griffiths, 1986), e os resultados obtidos nessa escala permitiram identificar as crianças resilientes e as crianças vulneráveis da nossa amostra.

Gostaríamos, no entanto, de deixar um pequeno apontamento sobre algumas questões que se nos colocam relativamente aos dados que foram fornecidos pelo instrumento de avaliação e que serviram para operacionalizar a resiliência e a vulnerabilidade.

Não pretendemos, de modo nenhum, subestimar o valor que as escalas de avaliação têm no panorama da investigação, e o papel fulcral que assumem ao nível do despiste e sinalização de casos, assim como nas avaliações das intervenções praticadas. Não queremos também desvalorizar instrumentos – tendo alguns deles levado anos a serem construídos – que sabemos serem fidedignos e consistentes.

Mas persiste a dúvida se o que se está a avaliar é de facto o nível de desenvolvimento, ou será antes um conjunto de tarefas às quais a criança terá que dar resposta. Tarefas essas que foram instituídas por um grupo de pessoas como reveladoras de um bom ou mau desempenho e, por conseguinte, de um nível superior ou inferior de desenvolvimento.

Sabemos que as escalas acabam por reflectir padrões mais ou menos aceites do que é esperado em termos do desenvolvimento, tanto pessoal como social. Refira-se que foi com base neste argumento que a sua aplicação nos pareceu correcta. Mas aí surge uma velha questão já tantas vezes colocada,

---

<sup>2</sup> Graziano & Raulin (1989)

principalmente em contextos escolares, e que muito tem preocupado os investigadores, nomeadamente, os das Ciências da Educação: serão esses padrões adequados tanto a crianças de classe média como a crianças de meios sócio-económicos baixos? Ou serão esses padrões elaborados tendo em vista determinados grupos sociais (classes média ou elevada) sendo que quem sai fora desses padrões acaba inevitavelmente penalizado? Se os itens fossem outros, mais adequados à realidade social e, conseqüentemente, à efectiva competência desenvolvimental daquelas crianças, os resultados seriam ou não os mesmos? Fica a questão em aberto.

Dentro dos padrões referidos salientámos os padrões de comportamento social que nos parecem mais reveladores deste desfasamento, e citamos o exemplo de um item que aparece na escala supracitada como “saber comportar-se à mesa” acompanhado pelas seguintes instruções “a criança deve ser capaz de manter-se limpa à mesa, usando o talher convenientemente, de modo a que os pais a possam levar a um restaurante e a criança consiga lidar bem com a situação, comportando-se quase como um adulto” (Escala de Avaliação de desenvolvimento de Ruth Griffiths). Várias são as questões que se podiam colocar perante esta descrição, no entanto a nossa preocupação no momento é se a avaliação deste comportamento não será desajustada à população estudada. Cremos que sim.

A maior parte das crianças da nossa amostra – que têm entre três e seis anos de idade pertencem a estratos sociais baixos e vivem em contextos de visível pobreza. Será legítimo esperar daquelas crianças como comportamento adequado saber estar à mesa quando a hipótese de não haver comida para por na mesa não é só uma mera possibilidade como uma realidade em muitos casos?

Acrescente-se que a Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social utilizada – Harter e Pike (1983) – suscitou-nos questões de natureza semelhante. Assim, em primeiro lugar esta escala é apresentada à criança em forma de imagens que ilustram as situações que se pretendem ver respondidas (ver anexos). A leitura que fazemos sobre uma grande parte

dessas imagens é que são imagens que representam essencialmente situações vividas por crianças de classe média e, por isso, distanciadas dos contextos sociais da maior parte das crianças do Bairro de S. João de Deus. Na nossa opinião as situações mais incomuns para estas crianças são aquelas que ocorrem no contexto familiar – aí são mais visíveis as diferenças entre as classes sociais. Daremos um exemplo: num dos itens é perguntado às crianças se a mãe lhe costuma ler livros, apresentando-se-lhe as imagens correspondentes à situação em que lê e em que não lê. Mas fará sentido confrontar a criança com este cenário quando algumas das mães nem sequer sabem ler?!

Considerámos que o facto das crianças terem representações dos padrões que reflectem estes instrumentos, bem como a percepção das diferenças entre esses padrões e a realidade em que vivem poderá ter interferido em algumas respostas dadas pelas crianças por induzirem, potencialmente, a desejabilidade social.

Em jeito de conclusão fica a pergunta: estaremos a utilizar a mesma medida, ou medidas diferentes para avaliar estas crianças?

A questão que se coloca é, no fim de contas, de natureza metodológica, e refere-se alcance efectivo da medida usada que Graziano e Raulin (1989) tão claramente explicam:

“Embora o conceito de peso seja o mesmo tanto para o rato como para o elefante, é improvável que a escala construída para medir um possa também medir o outro. A pesada construção requerida a uma escala para medir um elefante tornaria a escala absolutamente insensível em relação ao leve peso de um rato” (Graziano&Raulin,1989,p.79).

Fica então a questão de saber se o que medimos não terá sido o peso de um elefante e de um rato com a mesma balança?

## Conclusões

Do estudo de caso aqui efectuado sobre a resiliência salientamos alguns resultados obtidos que apontam pistas sobre a compreensão deste fenómeno. Assim, pudemos perceber nas crianças resilientes e vulneráveis analisadas que existem variáveis que são diferentes para os dois grupos e outras que lhes são comuns.

Na discussão dos resultados surgidos no decorrer deste estudo exploratório, centrámo-nos no conjunto de variáveis que, pelas diferenças encontradas entre as crianças resilientes e as vulneráveis, nos sugeriram efeitos de protecção para as crianças resilientes. Aí, foi possível identificar, tanto factores do domínio das características das crianças, como dos contextos familiares. No entanto, os factores que considerámos como pertencentes ao contexto social mais alargados estavam ausentes. Este resultado parece-nos indicar que características do contexto social mais alargado terão, para as idades observadas, pouca influência na definição dos factores de risco e de protecção.

Para além disso, e como foi referido no enquadramento teórico sobre a metodologia utilizada, quando se parte para uma investigação, o investigador leva consigo expectativas relativamente às questões e hipóteses inicialmente colocadas. Dessas expectativas, algumas serão confirmadas e outras refutadas. O mesmo aconteceu connosco. Tivemos presente, contudo, que essas expectativas não podem ser exacerbadas pois, nesse caso, o risco de enviesamento dos resultados é acrescido. Mas houve, também, resultados que não foram confirmados nem refutados: foram surpresas, na medida em que, quando partimos para este estudo, nem sequer colocávamos a possibilidade de surgirem. Desses resultados que, para nós, foram novos no panorama da resiliência e da vulnerabilidade<sup>3</sup>, destacamos o facto de ter surgido, com este estudo, a hipótese da existência de factores de protecção para as crianças vulneráveis. Teoricamente, esta hipótese parece-nos possível porque, na

ausência de factores de protecção, então, só o definhamento desenvolvimental lhes restaria – pensámos que não é isso que acontece. Embora estas crianças vulneráveis sejam descritas na literatura como crianças com resultados desenvolvimentais inferiores aos das crianças resilientes e possam, eventualmente, apresentar no presente e/ou no futuro, alguns problemas de adaptação, consideramos possível que existam factores de protecção na vida destas crianças. Consideramos que a investigação acerca desta questão levantada pode fornecer elementos importantes na compreensão mais completa dos fenómenos da resiliência e da vulnerabilidade. Para além disso, também nos parece uma questão pertinente do ponto de vista da intervenção, nomeadamente na prevenção primária. Simeonsson (1994) prevê a promoção da resiliência (na qual se incluem os factores de protecção) como uma das actividades prioritárias na prevenção primária. Assim, se for possível confirmar em investigações futuras, a existência de factores de protecção para as crianças vulneráveis e mais se conhecer sobre o seu funcionamento, também se nos afigura como uma actividade prioritária na prevenção primária a sua promoção.

---

<sup>3</sup> Nas investigações sobre a resiliência verifica-se frequentemente que a análise dos factores de protecção é feita para as crianças resilientes e não para as crianças vulneráveis.



## **BIBLIOGRAFIA**

- Antonovsky, A. (1998). The Sense of Coherence: An Historical and Future Perspective. In McCubbin, H.I., Thompson, E.A., Thompson, A.I., Fromer, J.E. (Eds.). *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency* (3-20). California: Sage Publications.
- Anthony, E. J. (1987). Children at High Risk for Psychosis Growing Up Sucessfully. In E. J. Anthony and B. J. Cohler (Eds)., *The Invulnerable Child* (pp. 147-184). New York: Guildford.
- Anthony, E. J. (1987). Risk, Vulnerability, and Resilience: An Overview. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds), *The Invulnerable Child* (pp. 3-48). New York: Guildford Press.
- Anthony, E. J., & Cohler, B. J. (1987). *The Invulnerable Child*. New York: Guilford Press.
- Bairrão, J. (1992). Psicologia do Desenvolvimento e Psicologia da Educação. O caso da Educação e >Cuidados Pré-Escolares. *Inovação*, 1. 49-58.
- Bairrão, J., Feijóo, M. J., Ferreira, M., Felgueiras, M. I., Machado, M., Pinto, R. M. (1979). Contribuição ao Estudo da Etiologia da Debilidade Mental. *Cadernos do COOMP*. 4.23-92.
- Baldwin, A. L., Baldwin, C., & Cole, R. E. ( 1990 ). Stress-resistant families and stress-resistant children. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub ( Eds. ), Risk and protective factors in the development of psychopathology ( pp. 257-280 ). New York: Cambridge University Press.
- Baldwin, A., Baldwin, C., Kasser, T., Zax, M., Sameroff, A. & Seifer, R. (1993). Contextual risk and resiliency during late adolescence. *Development and Psychopathology*, 5, 741-761.
- Barocas, R., Sameroff, A.J., Andrews, T.A., Croft, R.T., Seifer, R., & Ostrow, E. (1991), Social and Interpersonal Determinants of Development Risk. *Developmental Psychology*, 27(3),479-488.
- Barros, R. (1998). *Os Riscos no Desenvolvimento: Incursões pela Psicologia Infantil*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- Bartelt, D. W. (1994). On Resilience: Questions of Validity. In M.C. Wang & E. Gardon (Eds.), *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (97-108). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Block, J. H., & Block, J. (1980). The Role of Ego-Control and Ego-Resiliency in the Organization of Behavior. In Collins, W. A. (Ed), *Minnesota Symposia on Child Psychology*. Vol.13, 39-101. New York: Erlbaum.

Bourdieu, P., Passeron, J.C. *A reprodução - Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Editorial Uefa.

Braet, C. & Verhofstadt-Denève, L. (1998). Developmental Psychopathology. In Demetriou, A., Doise, W. & Lieshout, C.F.M. (Eds) *Life-Span Developmental Psychology* (447-499). New York: John Wiley & Sons.

Bronfenbrenner, U. (1995). Developmental ecology through space and time: A future perspective. In *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. 619-648. American Psychological Association: Washington, DC.

Bronfenbrenner, U. (1995). The Bioecological Model From a Life Course Perspective: Reflections of a Participant Observer. In Moen, P., Elder, G.H., Jr., & Luscher, K. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (599-647). Washington: American Psychological Association.

Brooks-Gunn, J. B. (1995). Children in Families in Communities: Risk and Intervention in The Bronfenbrenner Tradition. In Moen, P., Elder, G.H., Jr., & Luscher, K. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (467-519). Washington: American Psychological Association.

Brooks, J.D. (1998). Salutogenesis, Successful Aging, and the Advancement of Theory on Family Caregiving. In McCubbin, H.I., Thompson, E A., Thompson, A.I., Fromer, J.E. (Eds.). *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency* (227-248). California: Sage Publications.

Carro, M.G., Grant, K.E., Gotlib, I.H. & Compas, B.E., Postpartum depression and child development: an investigation of mothers and fathers as sources of risk and resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 567-579. United States: Cambridge U. Press.

Cicchetti, D. & Wagner, S. (1990). Alternative assessment strategies for the evaluation of infants and toddlers: An organizational perspective. In Meisels, S.J., Shonkoff, J.S. (Ed). *Handbook of Early Childhood Intervention* (247-277). Cambridge: Cambridge University Press.

Cicchetti, D. & Garmezy, N. (1993) Prospects and promises in the study of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 497-502.

Cicchetti, D., Rogosch, F.A., Lynch, M., & Holt, K.D. (1993). Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcome. *Development and Psychopathology*, 5, 629-647.

Cohler, B. J. (1987). Adversity, Resilience, and the Study of Lives. In E. J. Anthony and B. J. Cohler (Eds). *The Invulnerable Child* (pp. 363-424). New York: Guilford.

Compas, B.E. (1987). Coping With Stress During Childhood and Adolescence. *Psychological Bulletin*, 101(3), 393-403.

Conrad, M. & Hammen, C. (1993). Protective and resource factors in high- and low- risk children: A comparison of children with unipolar, bipolar medically, and normal mothers. *Development and Psychopathology*, 5, 593-607.

Cruz, O. (1996). O Auto-Controlo nas Crianças de 5 Anos: Implicações Educativas das Vivências Familiares. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 1, 109-130.

Cruz, O. (1999). *O Auto-Controlo em Crianças de Cinco Anos: Relação com as Ideias Teóricas e com as Respostas às Situações Disciplinares das Mães*. Tese de Doutoramento.

Dubow, E. F., Tisak, J., Causey, D., Hryshko, A., & Reid, G. (1991). A Two-Year Longitudinal Study of Stressful Life Events, Social Support, and Social Problem-Solving Skills: Contributions to Children's Behavioral and Academic Adjustment. *Child Development*, 62, 583-599.

Earls, F., Beardslee, W. & Garrison, W. (1987) Correlates and Predictors of Competence in Young Children. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) *"The Invulnerable Child"* (70-83). New York: Guilford Press.

Egeland, B., Carlson, E. and Sroufe, L.A. (1993). Resilience as process. *Development and psychopathology*. Vol.5 (4), 517-528. United States of America: Cambridge University Press.

Egeland, B., & Kreutzer, T. (1991). A longitudinal study of the effects of maternal stress and protective factors on the development of high risk children. In A. Greene, E. M. Cummings, & K. Karraker (Eds), *Life-span developmental psychology: Perspectives on Stress and Coping* (61-84). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Fabes, R. A., Reiser, M., Murphy, B.C., Holgren, R., Maszk P., & Losoya, S. (1997). The Relations of Regulation and Emotionality to Resiliency and Competent Social Functioning in Elementary School Children. *Child Development*, 68(2), 295-311.

Elder, G.H. (1995). The dynamics of individual development. In *Examining lives in context*. American Psychological Association: Washington.

Elder Jr, G.H. The importance of process. In *Examining lives in context*. 393-396. American Psychological Association: Washington.

Elder Jr, G. H., T. Van Nguyen, T.V., & Caspi. A. (1985). Linking Family Hardships to Children's Lives. *Child Development*, 56, 361-375.

Elder Jr, G.H., (1974). *Children of the Great Depression*. Chicago: University of Chicago Press.

Farber, E.A. & Egeland, B. Invulnerability among Abused and Neglected Children (1987). In E.J. Anthony & B.J. Cohler (Eds.). *The Invulnerable Child* (pp. 253-288). New York: Guilford Press.

Felsman, J. K., & G. E. Vaillant. (1987). Resilient Children as Adults: A 40 year study. In E. J. Anthony and B. J. Cohler (Eds). *The Invulnerable Child* (pp. 289-314). New York: Guilford Press.

Fisher, L., Kokes, R. F., Cole, R. E., Perkins, P. M., & Wynne, L. C. (1987). Competent Children at Risk: A Study of Well-Functioning Offspring of Disturbed Parents. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.), *The Invulnerable Child* (pp. 211-228). New York: Guilford.

Garbarino, James ( 1990 ). The human ecology of early risk. In Meisels, Samuel. Shonkoff, Jack, *Handbook of Early Childhood Intervention* (1990),. Cambridge University Press.

Garmezy, N., Masten, A, & Tellegen, A (1984). The study of stress and competence in children: A building block for developmental psychopathology child development, 55, 97-111.

Garmezy, N. (1981). Children under stress: Perspectives on Antecedents and Correlates of Vulnerability and Resistance to Psychopathology . In Rabin, A.I., Aronoff, J., Barclay, A. M. & Zucker, R. A. ( Eds.), *Further Explorations in Personality* (196-269 ). New York: Wiley.

Garmezi, N., Masten, A. S., & Tellegen, A. (1984). The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psycopathology. *Child Development*, 55, 97-111.

Garmezy, N. ( 1985 ). Stress-resistant children: The search for protective factors. In J. E. Stevenson ( Ed. ), *Recent research in developmental psychopathology* ( pp. 213 -233 ). Oxford: Pergamon Press.

Garmezy, N. ( 1990 ). A Closing note: Reflections on the future. In J. Rolf, A . Masten, D. Chichetti, K. Nuechterlein, & S. Weintraub ( Eds. ), *Risk and protective factors in the development of psychopathology* ( pp. 527-534 ). New York: Cambridge University Press.

Garmezi, N. (1991). Resiliency and Vulnerability to Adverse Developmental Outcomes Associated With Poverty. *American Behavioral Scientist*, 34, 416-430.

Garmezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry*, 56, 127-136.

Gest, S.D., Neemann, J., Hubbard, J.J., Masten, A.S., and Tellegen, A. (1993). Parenting quality, adversity, and conduct problems in adolescence: Testing process-oriented models of resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 663-682.

Goldsmith, H.H., Buss, A.H., Plomin, R., Rothbart, M.K., Chess, T., Thomas, A., Hinde, R.A., & McCall, R.B. (1987). Roundtable: What Is Temperament? Four Approaches. *Child Development*, 58, 505-529.

Gordon, E. W. and Song, L. D. ( 1994 ). Variations in the Experience of Resilience In Wang, M. C. and Gordon, E. W. ( 1994 ). *Educational Resilience in Inner-City America- Challenges and Prospects*. 27 – 44. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey.

Graziano, A.M. & Raulin, M.L. (1989). *Research Methods: A Process of Inquiry*. New Yorks: Harper & Row Publishers.

Harter, S. ( 1982 ). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development*, 53 , 87-97.

Hetherington, E.M. (1989). Coping with Family Transitions: Winners, Losers, and Survivors. *Child development*, 60, 1- 14.

Kagan, J., Gibbons, L.J., O' Johnson, M., Reznick, J.S., & Snidman, N.A. (1990). A Temperamental disposition to the state of uncertainty. In Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., & Weintraub, S. (Eds.) *Risk and Protective Factors in the Development of Psycopathology* (164-179). New York: Cambridge University Press.

Kandel, E., Mednick, S.A., Kirkegaard-Sorensen, L., Hutchings, B., Knop, J., Rosenberg, R., & Schulsinger, F. (1988). IQ as a Protective Factor for Subjects at a High Risk for Antisocial Behavior. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 224-226.

Kaplan, M. M. (1992). *Mother's Images of Motherhood*. London: Routledge.

Kazdin, A.E. (1992). *Research Design in Clinical Psychology*. 2<sup>a</sup> ed. Boston: Allyn and Bacon.

Kessler, R., Kendler, K., Heath, A., Neale, M. & Eaves, L. (1992). Social Support, Depressed Mood, and Adjustment to Stress: A Genetic Epidemiologic Investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 62, 257-272.

Kilpatrick, K.L., & Williams, L.M. (1998). Potencial Mediators of Post-Traumatic Stress Disorder in Child Witness to Domestic Violence. *Child Abuse& Neglect*, 22,4,319-330.

Ludke, M. & André, M. (1986) *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

Luthar, S.S., Doernberger, C.H., & Zigler, E. (1993). Resilience is not a unidimensional construct: Insights from a prospective study of inner-city adolescents. *Development and Psychopathology*, 5, 703-717.

Luthar, S.S.(1991). Vulnerability and resilience: A study of high risk adolescents. *Child Development*, 62, 600-616.

Magnusson, D. (1995). Individual Development: A Holistic, Integrated, Model. In Moen, P., Elder, G.H., Jr., & Luscher, K. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (19-60). Washington: American Psychological Association.

Masten, A S. (1994). Resilience in individual development: Successful adaptation Despite Risk and Adversity. In M.C. Wang & E. Gardon (Eds.), *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (3-25). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Masten, A. S., & Garmezy, N. ( 1985 ). Risk, vulnerability, and protective factors in developmental Psychopathology: In B. B. Lahey & A. E. Kazdin ( Eds.), *Advances In Clinical Child Psychology* ( Vol. 8, pp.1-51 ). New York: Plenum Press

Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425-444.

Masten, A. S., Morison, P., Pellegrini, D., & Tellegen, A. (1990). Competence under stress: risk and protective factors. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Neuchterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 236-256). New York: Cambridge University Press.

Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub ( Eds ), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 97-119) Cambridge: Cambridge University Press.

McCord, J. (1994). Resilience as a Dispositional Quality: Some Metodological Points. In M.C. Wang & E. Gardon (Eds.), *Educational Resilience in Inner City America: Challenges and Prospects* (109-118). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Meisels, S.J., Shonkoff, J.S. (Ed) (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press

McCubbin, H.I., Thompson, A.E., Thompson, Elver, K.M.& McCubbin, M.A. (1994). Ethnicity, Schema, and Coherence: Appraisal Processes for Families in Crisis. In McCubbin, H.I., Thompson, A.E., Thompson, E.A., Fromer, J.E. (1994). *Stress*,

*Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency* (41-67). California: Sage Publications.

McCubbin, H.I., Thompson, A.E., Thompson, E.A., Fromer, J.E. (1994). *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency*. California: Sage Publications.

McDermott Jr., J.F. (1998). Risk and Protection Factors in Child and Adolescent Psychiatric Disorders. In Noshpitz, J.D. (Ed.) *Handbook of Child and Adolescent Psychiatry* (243-251). Vol.7. New York: John Wiley & Sons, Inc.

McLoyd, V.C., Ceballo R. & Mangelsdorf, S.C. (1997). The Effects of Poverty on Children's Socioemotional Development. In Noshpitz, J.D. (Ed) *Handbook of Child and adolescent Psychiatry* (191-206). Vol. 4. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Meisels, S.J. and Wasik, B.A. (1990). Who should be served? Identifying children in need of early intervention. In Meisels, S.J., Shonkoff, J.S. (Ed). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press

Moen, P. (1995). Reflections and new directions. In Moen, P., Elder, G. H., Jr., & Luscher, K. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. 523-526. American Psychological Association: Washington, DC.

Moen, P., Elder, G. H., Jr., & Luscher, K. (1995). *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development*. Washington: American Psychological Association.

Moen, P., Erickson, M.A. (1995). Linked lives: A transgenerational Approach to Resilience. In Moen, P., Elder, G.H., Jr., & Luscher, K. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (169-210). Washington: American Psychological Association.

Moriarty, A.E., John, a Boy Who Acquired Resilience (1987). In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) *The Invulnerable Child* (106-144). New York: Guilford Press.

Murphy, L.B. (1987) Further Reflections on Resilience (1987). In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) *The Invulnerable Child* (pp.84-105) New York: Guilford Press.

Musick, J. S., Scott, F. M., Spencer, K. K., Goldman, J., & Cohler, B. J. Colher (1987). Maternal Factors Related to Vulnerability and Resilience in Young Children at Risk. In E. J. Anthony & B. J. Colher (Eds), *The Invulnerable Child* (pp. 229-252). New York: Guilford Press.

Nóbrega, M. (1998) *Subsídios para o Estudo da Noção de "Crianças em Risco"*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

O' Dougherty, M. & Wright, F.S. Children born at medical risk: factors affecting vulnerability and resilience (1190). In Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D.,

Nuechterlein, K., & Weintraub, S. (Eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psycopathology*(120-140). New York: Cambridge University Press.

Palacios, J. (1995). Introdução à Psicologia Evolutiva: História, Conceitos Básicos e Metodologia. In Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. *Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva* (Vol. 1). Porto Alegre: Artes Médicas.

Patterson, J.M., Garwick, A. W. (1994). Theoretical Linkages: Family Meanings and Sense of Coherence. In McCubbin, H.I., Thompson, A.E., Thompson, E.A., Fromer, J.E. *Stress, Coping and Health in Families: Sense of Coherence and Resiliency* (71-89). California: Sage Publications.

Patterson, G.R. & Capaldi, D.M. (1990). A mediational model for boys' depressed mood. In Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., & Weintraub, S. (Eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psycopathology* (141-163). New York: Cambridge University Press.

Peck, Jr., E.C. (1987). The Traits of True Invulnerability and Posttraumatic Stress in Psychoanalyzed Men of Action . In Anthony, E.J. & Cohler, B.J. (Eds.), *The Invulnerable Child* (pp. 313-360). New York: Guilford Press.

Pereira, I. (1998) *Interacções Educadora-Criança e Temperamento: Um Estudo Exploratório sobre os Efeitos do Nível de Actividade nos Comportamentos Interactivos Educadora-Criança*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Pianta, R. C., Egeland, B. & Sroufe, A. (1990). Maternal stress and children's development: prediction of school outcomes and identification of protective factors. In Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., & Weintraub, S. (Eds.). *Risk and Protective Factors in the Development of Psycopathology*(215-235). New York: Cambridge University Press.

Pires, A (1997). *A Percepção que a Mãe tem do Temperamento do Bebê: Desenvolvimento da Percepção e a sua Relação com o Comportamento da Criança, e com o Comportamento, Irritabilidade e Auto-Eficácia Maternas*. Tese Douturamento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

Plomin, R. & Rutter M. (1998). Child Development, Molecular Genetics, and What to Do with Genes Once They Are Found. *Child Development*, 1998, 69(4), 1223-1242.

Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B., & Rutter, M. (1993). Partners, peers, and pathways: Assortative pairing and continuities in conduct disorder. *Development and Psycopathology*, 5, 763-783.

Radke- Yarrow, M. & Brown, E. (1993). Resilience and vulnerability in children of multiple- risk families. In *Development of resilience*. 581-582.



Radke-Yarrow, M., & Sherman, T. (1990). Hard growing: children who survive. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (97-119). New York: Cambridge University Press.

Rae-Grant, N. (1998). Vulnerabilities, Risk Factors, Protective Factors, and Resilience. In Noshpitz (Ed) *Handbook of Child and adolescent Psychiatry*. (32-46) Vol. 5. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Rae-Grant, N., Thomas, H., Offord, D. R., & Boyle, M. H. (1989). Risk, Protective Factors, and the Prevalence of Behavioral and Emotional Disorders in Children and Adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 262-268.

Reid, D.W. (1977). Locus of Control as an Important Concept for an Interactionist Approach to Behavior. In Magnusson, D. & Endler, N.S. *Personality At The Crossroads – Current Issues in Interactional Psychology*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Rende, R., Plomin, R. (1993). Families at risk for psychopathology: who becomes affected and why? In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Richters, J.E. & Martinez, P.E., (1993). Violent communities, family choices, and children's chances: an algorithm for improving the odds. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Richters, J., & Weintraub, S. (1990). Beyond diathesis: toward an understanding of high-risk environments. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Rolf, J. E., Masten, A. S., Cicchetti, D., Nuechterlein, K., & Weintraub, S. (Eds.) (1990). *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity: Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *British Journal of Psychiatry*, 147, 598-611.

Rutter, M. (1990). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology* (pp. 181-214). New York: Cambridge University Press.

Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B., and Pickles, A. (1995). Understanding Individual Differences in Environmental-Risk Exposure. In Moen,

P., Elder, G.H., Jr., & Luscher, K. *Examining Lives in Context: Perspectives on the Ecology of Human Development* (61-93). Washington: American Psychological Association.

Sameroff, A. J. & Chandler, M. J. (1975). Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casualty. In Horowitz, F.D., Hetherington, E.M., Scarr-Salapatek S. & Siegal, G. (Eds.). *Review of Child Development Research*. Vol.4, 187-244. Chicago: University of Chicago Press.

Sameroff, A.J. (1993). Models of Development and Developmental Risk. In Zeanah, Jr. C. H. (Ed.). *Handbook of Infant Mental Health*. New York: The Guildford Press.

Sandler, I. N. (1980). Social Support Resources, Stress, and Maladjustment of Poor Children. *American Journal of Community Psychology*, 8, 41-51.

Scarr, S. (1992). Developmental Theories for the 1990s: Development and Individual Differences. *Child Development*, 63, 1-19.

Schweinhart, L.J. & Weikart, D.P. (1989). Early Childhood Experience and Its Effects. In Bond, L.A., Compas, B. E. (Eds) *Primary Prevention and Promotion in the Schools*. Newbury Park: Sage Public.

Seifer, R., & Sameroff, A.J. (1987). Multiple Determinants of Risk and Invulnerability. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds), *The Invulnerable Child* (pp. 51-69). New York: Guildford Press.

Seifer, R., Sameroff, A., Baldwin, C. P. & Baldwin, A. (1992). Child and Family Factors that Ameliorate Risk Between 4 and 13 Years of Age. *Journal of American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 31, 893-903.

Simeonsson, N.W. and Gray, J.N. (1994). Healthy children: Primary Prevention of Disease. In Simeonsson, Rune J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well- Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R.J. and Covington, M. (1994). Policy and Practice: Implications of a Primary Prevention Agenda. In Simeonsson, Rune J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well- Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R.J., (1994). Toward an Epidemiology of Developmental, Educational, and Social Problems of Childhood. In Simeonsson, Rune J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well- Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R. J. (1991b). Primary secondary and tertiary prevention in early intervention. *Journal of early intervention* 15(2), 124- 134.

Simeonsson, R.J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R.J. (1994) Promoting Children's Health, Education, and Well-Being. In Simeonsson, Rune J. (1994). *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Simeonsson, R.J. and Thomas, D. (1994). Promoting childrens Well-Being: Priorities and Principles. In Simeonsson, R.J.. *Risk, Resilience and Prevention: Promoting the Well-Being of All Children*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Spencer, M.B., Cole, S.P., Dupree, D., Glymph, A. & Pierre, P. (1993). Self-efficacy among urban African American early adolescents: Exploring issues of risk, vulnerability, and resilience. *Development and Psychopathology*, 5, 719-739.

Sroufe, L. A. & Fleeson, J. (1988). The coherence of family relationships. In Hinde R. A. & J. Stevenson-Hinde, J. (Eds), *Relationships with Families: Mutual Influences* (27-47 ). Oxford: Clarendon Press.

Sroufe, L. A., Egeland, B. & Kreutzer, T. (1990). The Fate of Early Experience Following Developmental Change: Longitudinal Approaches to Individual Adaptation in Childhood. *Child Development*, 61, 1363-1373.

Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. ( 1993 ). The development of individuals in relationships: From infancy through adolescence. In D. C. Funder, R. Parke, C. Tomlinson – Keesey, & K. Widaman ( Eds ), *Studying lives through time: Approaches to personality and development* ( pp. 315-342 ). Washington, DC: American Psychological Association.

Stake, R.E. (1994). Case Studies. In Denzin, N.K., & Lincoln, Y.S. (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Standinger, U.M., Marsiske, M., & Bastes, P.B. (1993). Resilience and levels of reserve capacity in later adulthood: perspectives from life-span theory. *Development and Psychopathology*, 5, 541-566.

Stouthamer-, M., Loeber, R., Farrington, D.P., Zhang, Q., Kammen, W., & Maguin, E. (1993). The double edge of protective and risk factors for delinquency: Interrelations and developmental patterns. *Development and Psychopathology*, 5, 683-701.

van Aken. A. G. M. & Riksen-Walraven M. (1992). Parental Support and The Competence in Children. *International Journal of Behavioral Development*, 15(1), 101-123.

Wachs, T. D., & Gruen, G. ( 1982 ). Early experienced and human development. New York: Plenum Press

Wang, M. C. and Gordon, E. W. (1994). Educational Resilience in Inner – City America- Challenges and Prospects. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey.

Weist, M. D., (1997). Protective Factors in Childhood and Adolescence. In Noshpitz, D.J. (Ed.) *Handbook of Child and Adolescence Psychiatry*. Vol.3, 27-34. New York: John Wiley & Sons, Inc.

Werner, E.E.; (1987) Vulnerability and Resiliency in Children at Risk for Delinquency: A Longitudinal Study from Birth to adulthood. In Burchard, J.D.; & Burchard, S.N. (Eds), *Prevention of Delinquency Behavior* (16-43). Beverly Hills: Sage Publications.

Werner, E.E., & Smith, R.S. (1982). *Vulnerable but invincible: A study of resilient children*. New York: McGraw-Hill

Werner, E.E. (1990). Protective factors and individual resilience. In S. J. Meisels & J. P. Shankoff (Eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 97- 116). England: Cambridge University Press.

Werner, E.E., & Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: Higt Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca: Cornell University Press.

Werner, E.E.(1993). Risk, resilience, and recovery: perspectives from the kauai Longitudinal study. In J. Rolf, A. S. Masten, D.Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

Werthamer – Larsson, L., Kellam, S. K., dolan, L., Brown, C. H., & Wheeler, L. ( 1990 ). The epidemiology of maladaptive behavior in first grade children. Baltimore, MD: Johns Hopkins University, School of Public Health.

Wolin, S. J., & Wolin, S. ( 1993 ). The resilient self: How survivors of troubled families rise above adversity: New York: Villard Books.

Work, W. C., Cowen, E. L., Parker, G. R., & Wyman, P. A. ( 1990 ). Stress resilient children in na urban setting. *Journal of Primary Prevention*, 11, 3-17.

Worland, J., Weeks, D.G. & Janes, C.L. (1887). Predicting Mental Health in Children at Risk. In E. J. Anthony & B. J. Cohler (Eds.) *The Invulnerable Child* (185-210). New York: Guilford Press.

Wright, F.S. & Masten S. A. (1997). Vulnerability and Resilience in Young Children. In Greenspan, S., Wieder, S., Osofsky, J., *Handbook of Child and Adolescence Psychiatry* (202-224). New York: John Wiley & Sons.

Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., & Parker, G. R. (1991). Developmental and family milieu correlates of resilience in urban children who have experienced major life-stress. *American Journal of Community Psychology*, 19, 405-426.

Wyman, P.A., Cowen, E.L., Work, W.C., Kerley, J.H. (1993). The role of children's future expectations in self-system functioning and adjustment to life stress: A prospective study of urban at-risk children. *Development and Psychopathology*, 5, 649-661.

Wyman, P. A., Cowen, E. L., Work, W. C., Raoof, A., Gribble, P. A., Parker, G. R., & Wannon, M. (1992). Interviews with Children Who Experienced Major Life-Stress: Family and Child Attributes that Predict Resilient Outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 904-910.

Yarrow, M.R., & Brown, E., Resilience and vulnerability in children of multiple- risk families. In J. Rolf, A. S. Masten, D. Cicchetti, K. H. Nuechterlein, & S. Weintraub (Eds.), *Risk and Protective Factors in the Development of Psychopathology*. New York: Cambridge University Press.

**ANEXOS**

**ANEXO I**

**ENTREVISTA CONDUZIDA COM AS MÃES E/OU RESPONSÁVEIS  
PELAS CRIANÇAS**

**PARTE I:**

**QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA E DOS SEUS**  
**CONTEXTOS DE VIDA**

**I. IDENTIFICAÇÃO DA CRIANÇA**

Nome da criança .....

Data de nascimento ...../...../.....

Naturalidade .....

Etnia .....

**II. CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA**

Como correu gravidez do/a \_\_\_\_\_?

.....  
.....  
.....

E o parto como é que correu?

.....  
.....  
.....  
.....

Dados do nascimento (peso, comprimento, Apgar...)

.....  
.....  
.....  
.....



Como foi a seguir ao nascimento? Correu tudo bem? Houve complicações ou não?

.....

.....

.....

O/A \_\_\_\_\_ foi amamentado ao peito ou ao biberão?

.....

.....

Com que idade o/a \_\_\_\_\_ começou a ser amamentado/a com o biberão?  
Que leite lhe foi dado?

.....

.....

.....

O/A \_\_\_\_\_ teve algumas alergias em bebé?

.....

.....

.....

Como foram introduzidos os alimentos?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Como era o/a \_\_\_\_\_ em bebé?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

O/A \_\_\_\_\_ comia e dormia bem em bebé?

.....

.....

.....

.....

.....

Doenças que o/a \_\_\_\_\_ teve ou tem?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

O/A \_\_\_\_\_ teve algum acidente? (Queda, corte, ingestão de produtos, etc.. que tivessem que o/a levar ao hospital)

.....

.....

.....

.....

.....

Esteve alguma vez hospitalizada?

não ☐

Se sim: Quando e porquê?

Costuma vacinar a criança?

não ☐

Como tem sido o comportamento do/a

ao longo dos anos?

Como é o dia a dia do/a

...? (diga-me como ele/a passa o dia desde

que acorda até que se deita)

Das pessoas que moram na casa com quem brinca mais o/a \_\_\_\_\_?

.....

.....

.....

.....

Com quem se dá melhor?

.....

.....

.....

E fora de casa?

.....

.....

.....

O/A \_\_\_\_\_ costuma ir para casa de algum vizinho ou familiar?

sim ☐

não ☐

Se sim: Quem? .....

.....

.....

.....

### III. CARACTERIZAÇÃO DA FAMÍLIA

Quantas pessoas vivem com o/a \_\_\_\_\_?

Grau de parentesco dessas pessoas .....

.....

.....

Idades das pessoas que vivem com o/a \_\_\_\_\_

.....  
.....

Ocupação das pessoas que vivem com o/a \_\_\_\_\_

.....  
.....  
.....  
.....

Data de nascimento do pai ...../...../.....

Data de nascimento da mãe ...../...../.....

Estado civil dos pais .....

Profissão do pai .....

Local de trabalho .....

Profissão da mãe .....

Local de trabalho .....

Escolaridade do pai .....

Escolaridade da mãe .....

Nº de irmãos .....

Idades dos irmãos .....

Escolaridade dos irmãos .....

.....  
.....

Ocupação dos irmãos .....  
.....  
.....  
.....

Saiu algum irmão de casa?      sim ☐      não ☐

Se sim:

Há quanto tempo .....

Era próximo da criança      sim ☐      não ☐

Tipo de casa em que a criança reside actualmente .....

Quantas viviam com a criança quando ela nasceu .....

Grau de parentesco dessas pessoas .....  
.....  
.....

Tipo de casa na altura em que o/a \_\_\_\_\_ nasceu .....

Doenças físicas ou mentais dos pais .....  
.....  
.....  
.....

Doenças físicas ou mentais de familiares que vivam com o/a .....  
.....  
.....  
.....

#### IV. CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIAL MAIS ALARGADO (REDES DE SUPORTE FAMILIAR)

Instituições frequentadas pelo/a \_\_\_\_\_

.....

.....

.....

.....

.....

Instituições frequentadas por familiares

.....

.....

.....

.....

Recorrem ao Projecto de Luta Contra a Pobreza?

sim ☐

não ☐

Têm o rendimento mínimo?

sim ☐

não ☐

Quando têm problemas financeiros como fazem?

.....

.....

.....

.....

.....

Situação económica dos pais/família quando a criança nasceu e agora

.....

.....

.....

.....

Frequentam a igreja ou outra instituição?

sim ☐ não ☐

Se sim: Quais? .....  
.....  
.....  
.....

Fontes de apoio (quando tem problemas a quem se dirige, com quem fala)

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....



**PARTE II:**

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DO ESTATUTO DE RISCO**

**Life Event Checklist (Werner & Smith, 1992)**

**Idade da criança**

- |   |       |
|---|-------|
| . Ausência prolongada da mãe            | _____ |
| . Ausência prolongada do pai            | _____ |
| . Doença grave da mãe                   | _____ |
| . Doença grave do pai                   | _____ |
| . Mãe alcoólica, doente mental          | _____ |
| . Pai alcoólico, doente mental          | _____ |
| . Morte do pai                          | _____ |
| . Morte da mãe                          | _____ |
| . Divórcio dos pais                     | _____ |
| . Novo casamento dos pais               | _____ |
| . Discórdia familiar crônica            | _____ |
| . Irmão ou irmã com deficiência         | _____ |
| . Morte de irmão ou irmã                | _____ |
| . Problemas no infantário               | _____ |
| . Mudança no infantário                 | _____ |
| . Perda do emprego do pai               | _____ |
| . Perda do emprego da mãe               | _____ |
| . Problemas no emprego com patrão (pai) | _____ |

. Problemas no emprego com patrão (mãe)

\_\_\_\_\_

. Problemas financeiros

\_\_\_\_\_

. Doença/Ferimento na criança

\_\_\_\_\_

. Problemas com drogas/álcool de algum familiar

\_\_\_\_\_

. Problemas com a justiça

\_\_\_\_\_

. Mudança de residência

\_\_\_\_\_

### **PARTE III:**

DESCRIÇÃO DA CRIANÇA FEITA PELA MÃE (Cruz, 1996)

Diga-me como é o/a \_\_\_\_\_? Como é que vê o/a \_\_\_\_\_?

[illegible]

## **PARTE IV:**

### **ESCALA DE AVALIAÇÃO DAS RESPOSTAS A SITUAÇÕES DISCIPLINARES** **(Cruz, 1996)**

#### **Histórias**

Vamos agora ver algumas situações que podem acontecer no dia a dia. As perguntas são sempre as mesmas e o que interessa saber é o que faria se isso acontecesse. Se houver alguma situação que acha que nunca aconteceu, tente imaginar que acontecia e o que faria se acontecesse. Então é assim:

- 1. *Imagine que vai com o/a ..... à mercearia. Ao fim de algum tempo de espera na caixa o/a ..... fica irrequieto/a – já não pára quieto/a, não obedece ao que lhe diz e incomoda as pessoas que estão à sua volta.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

- 2. *Está na hora de jantar. O seu o/a ..... está a brincar na rua, ou na casa. Já o/a chamou várias vezes para vir para a mesa e ele/a não veio.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

3. ***Está cheia de pressa para sair com o/a ..... já está arranjado/a para sair consigo. Mesmo na hora de sair aparece-lhe todo/a sujo/a.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

4. ***Apesar de já lhe ter dito ao/à .....para não andar em cima do muro porque é perigoso, o/a ..... está lá mais uma vez.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

5. ***Uma vizinha sua foi a sua casa e enquanto estão a conversar o/a ..... interrompe a conversa várias vezes e faz algum barulho.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

6. ***O/a ..... está a brincar com outras crianças. Vê-o/a a empurrar/bater noutra criança que lhe tinha tirado um brinquedo com que o/a ..... estava a brincar.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

7. ***O/a ..... não deixa brincar os irmãos/amigos com os seus brinquedos havendo confusão.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

8. ***O/a ..... está a brincar com os irmãos/amigos a fazer um jogo. Perdeu, ficou muito zangado, e fez birra.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

9. ***Passou junto ao café com o/a ..... e ele/ela pediu-lhe um gelado (chupa, chiclete, etc.). Disse que sim mas depois de comer. O/a ..... fez, então, uma birra.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

10. ***O/a ..... está a brincar com outros miúdos mas não acha bem a brincadeira que vem a seguir. Zanga-se e fica a um canto.***

. O que fez ou faria (tente imaginar, se necessário) nesta situação?

**ANEXO II**

**ESCALA DE AVALIAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO**

**(Griffiths, 1986)**

## SINOPSE DOS RESULTADOS

NOME DA CRIANÇA:

DATA, HORA E LOCAL:

EXAMINADOR:

I.M.: Cotação em Meses:

[illegible]

**Nota:** I.M. = # itens x 2

$$\text{Sub-Quociente} = \frac{\text{I.M.} \times 100}{\text{I.C.}}$$

### Resultados em Meses

Escalas de A a F	Meses
------------------	-------

I	$\frac{\dots \text{itens}}{10} =$
II	$\frac{\dots \text{itens}}{10} =$
III	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
IV	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
V	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
VI	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
VII	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
VIII	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
Extras	$\frac{\dots \text{itens}}{3} =$
Total	I.M. (meses) =
	I.C. (meses) =
	O.G.

O Quociente Geral ou Q.G. obtém-se a partir do cálculo da média dos seis sub-quocientes.

## Perfil

	A	B	C	D	E	F
190						
180						
170						
160						
150						
140						
130						
120						
110						
100						
90						
80						
70						
60						
50						
40						
30						
20						
10						
0						

**RELATÓRIO:**



## ESCALA B. PESSOAL-SOCIAL

### B.III.1. - *Diz o nome próprio se lho perguntarem.*

"Como é que te chamam?" Registe o que a criança disser. Ela deverá responder com o seu nome próprio correctamente, e não com algum diminutivo, a menos que esse seja o único nome usado em casa.

### B.III.6. - *Diz o nome de família.*

"Está certo, e outro nome teu?" Ou "Tens mais nomes, não tens? Como é?" Questione mais se a criança der outro nome. Só passa o item se souber o apelido.

### B.III.2. - *Usa em conjunto colher e garfo.*

Enquanto os brinquedos estão na mesa (C.III.1) e a criança está a manuseá-los, é possível *observá-la* a fingir que está a comer com a pequena *colher* de plástico, ou com o *garfo* ou a *faca*. Deveria encorajar este jogo, enquanto observa. "Tu lá em casa comes com a colher?" Se a resposta for "Não", pergunte: "Então como fazes?" Passa o item só se a criança souber usar ambos simultaneamente, um em cada mão. Deixe a criança mostrar com os brinquedos.

### B.V.3. - *Usa razoavelmente garfo e faca.*

Manuseia faca e garfo razoavelmente bem, um em cada mão, mas *usa a faca mais para empurrar* a comida para o garfo do que para cortar. A criança deve demonstrar com o talher de plástico do teste.

### B.VII.2. - *Usa garfo e faca bastante bem: consegue cortar a carne.*

"Quem corta a tua carne?"

### B.III.3. - *Arruma os brinquedos, quando encorajada a fazê-lo.*

Pode obter-se uma ideia acerca disto através da observação ou deixando a criança arrumar todos os pequenos brinquedos na caixa (C.III.1). "Costumas arrumar os brinquedos lá em casa quando a tua mãe te pede?" etc. Confirme perguntando à mãe.

### B.III.4. - *Sabe qual é o seu sexo.*

Se a criança for rapaz, pergunte: "Tu és menino ou menina?" Se a criança for uma menina, pergunte: "Tu és menina ou menino?" Anote se a criança responde com silêncio ou erradamente.

### B.III.5. - *Consegue desaperpear botões.*

"És tu que tratas de ti? Vestes-te sozinho? Consegues apertar os botões e desabotoá-los?" Então dê-lhe o teste de abotoar e peça-lhe que desabotoe dois botões (indique os dois botões que estão mais perto da criança). Diga: "O outro (botão) não interessa. E agora, consegues abotoá-los outra vez?" Não se deve permitir que a criança puxe os botões ou o tecido. Pode-se demonstrar com um botão só *uma vez* (como se põe a mão entre as duas peças de tecido, que o botão deve ser metido no buraco, ou puxado com cuidado para fora). Só passa o item se desabotoar os dois botões.

### B.IV.1. - *Consegue apertar botões.*

A criança tem de abotoar os dois botões, sem ajuda.

### B.IV.2. - *Consegue calçar meias e sapatos sem ajuda.*

Sapatos de rua e não chinelos. "Sabes pôr os sapatos sozinho?" Se a criança hesitar, pergunte: "Quem é que te põe as meias? Quem é que te põe os sapatos?" (etc.). Pode ser necessário pedir à criança que tire os seus sapatos e meias, para ver o que acontece. Coloque os sapatos e as meias do lado correcto. Por vezes o calcanhar da meia fica sobre o peito do pé, etc. Para passar, a criança deve ser capaz de pôr as meias e os sapatos correctamente (sem trocar o esquerdo com o direito), embora não seja necessário que aperte os sapatos.

### B.V.5. - *Consegue apertar as fivelas dos seus sapatos.*

A criança deveria ser capaz de apertar sem ajuda as fivelas dos seus sapatos.

### B.VII.3. - *Sapatos: A criança consegue apertar os atacadores.*

Demonstre. Para passar o item a criança pode fazer um verdadeiro laço ou apenas uma laçada; o importante é que não se desfaça.

### B.IV.3. - *Sabe a sua idade. (Só os anos).*

"Quantos anos tens?" ... "Estás a ficar um grande rapaz (rapariga); quantos anos tens agora?" Só o número de anos, e.g., "Tenho três".

### B.IV.4. - *Brinca bem com as outras crianças.*

Gosta de brincar com as outras crianças *por longos períodos de tempo*. "Gostas de brincar com os outros meninos?" "Eles são bons para ti?" Ou "Eles batem-te?" etc.

### B.VI.1. - *Tem um companheiro de brincadeiras preferido.*

Passa o item se a criança identificar um ou dois amigos preferidos com quem brinca frequentemente, e que talvez viva perto de si (sem ser membro da família).

### B.VIII.2. - *Tem um amigo preferido na escola.*

Se a criança identificar mais do que um amigo preferido, provavelmente ainda não atingiu este estágio de desenvolvimento social (não passa este item). Aceita-se todavia que de tempos a tempos este amigo preferido seja diferente.

### B.IV.5. - *Ajuda a pôr a mesa.*

"Ajudas a tua mãe a pôr a mesa?" (etc). Se a criança responder muito sucintamente: "O que é que tu pões na mesa?" E depois de uma pausa, "Levas as coisas da cozinha?" ou "A tua mãe deixa-te levar as coisas da cozinha?" Ou: "Sabes pôr a mesa? O que é que tu pões na mesa?" Se a criança der indicações claras de que sabe pelo menos três coisas que se põe na mesa e *ajuda* a pô-las lá, isso é suficiente para passar. Para clarificar o nível que a criança atingiu, faça-a demonstrar com os brinquedos.

### B.VIII.6. - *Sabe pôr uma mesa por completo, com alguma supervisão.*

Averigue isto com os pequenos brinquedos, completando a observação através de perguntas à criança, à mãe ou ao professor.

**B.VIII.7. - Sabe pôr a mesa por completo, sem ajuda ou supervisão.** \_\_\_\_\_  
Em todas as ocasiões usuais.

**B.IV.6. - Despe-se sozinha (sem laços ou nós difíceis).** \_\_\_\_\_

Não se espera que os meninos desatem laços de gravatas ou fechos difíceis, e que as meninas desapertem vestidos que fechem atrás.

**B.V.4. - Veste-se e despe-se sozinha.** \_\_\_\_\_

Mais uma vez, sem laços difíceis.

**B.V.6. - Consegue vestir o casaco comprido, sem ajuda.** \_\_\_\_\_

"Sabes pôr sozinha o teu casaco comprido?" "E abotoá-lo todo?" Em geral, no fim da entrevista pode observar-se isto quando as crianças puserem os casacos.

**B.VIII.1. - Veste-se e despe-se sozinha por completo.** \_\_\_\_\_

Deve ser capaz de se vestir e despir, incluindo todos os fechos, excepto os de trás.

**B.V.1. - Lava as mãos e a cara.** \_\_\_\_\_

Questione a criança com cuidado sobre as suas lavagens, para ter a certeza que este grau de competência foi atingido (se for competente a fazer isto em todas as ocasiões sem precisar de ajuda).

**B.V.2. - Sabe a morada (2).** \_\_\_\_\_

"Onde é que moras/vives?" Se a criança der dois dos três elementos de um endereço (1. Rua, avenida, etc.; 2. Número ou nome; 3. Localidade), passa este item.

**B.VI.6. - Sabe a morada completa.** \_\_\_\_\_

Dá o endereço completo (1, 2 e 3). Deveria ser capaz de dar claramente esta informação a um polícia se se tivesse perdido.

**B.VI.2. - Dá um nó simples.** \_\_\_\_\_

Pegue na corda do teste e dê um nó simples à volta do lápis. Faça isto  *muito devagar*  de forma a que a criança veja bem o que está a ser feito. Pergunte: "Sabes dar um nó assim?" e, desfazendo-o lentamente, dê-o à criança e diga: "Agora experimenta tu". (Duas tentativas). Basta  *uma*  tentativa certa para passar.

**B.VII.1. - Consegue fazer uma laçada.** \_\_\_\_\_

Depois da criança ter feito o nó, meta um lápis dentro do nó e aperte-o. Usando o lápis para manter o nó no lugar, diga (depois de demonstrar): "Agora faz-me um laço muito bonito". Se der um laço simples, passa o item.

**B.VII.6. - Consegue dar um laço (Duas voltas).** \_\_\_\_\_

Passa o item se der um laço.

**B.VI.3. e 4. - Faz sozinha pequenos recados (a lojas próximas ou a casa de um vizinho).** \_\_\_\_\_

Nas grandes cidades depende muito de onde vive a criança, e se há ou não ruas com muito movimento para atravessar. Se houver indicações de que a criança vai sozinha fazer recados, passa os dois itens. ( *Pontua como dois*  itens).

**B.VI.5. - Sabe escovar e pentear o cabelo razoavelmente bem.** \_\_\_\_\_

Isto deveria ser bem feito, com pouca ou nenhuma ajuda.

**B.VIII.3. e 4. - Trata dos seus cabelos.** \_\_\_\_\_

Tanto rapazes como raparigas devem mostrar que, nesta altura, se responsabilizam pelo aspecto e higiene dos seus cabelos, em todas as ocasiões. ( *Pontua como dois*  itens).

**B.VII.4. e 5. - Sabe comportar-se à mesa.** \_\_\_\_\_

A criança deve ser capaz de manter-se limpa à mesa, usando o talher convenientemente, de modo a que os pais a possam levar a um restaurante e a criança consiga lidar bem com a situação, comportando-se quase como um adulto. ( *Pontua como dois*  itens).

**B.VIII.5. - Sabe qual é o dia e o mês do seu aniversário.** \_\_\_\_\_

**B.VIII.8. - Sabe a data de nascimento completa.** \_\_\_\_\_

Responde correctamente a perguntas sobre o dia, mês e ano de nascimento.

**ESCALA C. AUDIÇÃO E FALA****C.III.1. - Nomeia os 12 objectos da caixa.**

Pegue na pequena caixa dos brinquedos e nos outros seis objectos adicionais. São 18 ao todo - os 12 usados no segundo ano mais outros 6. Dêe a criança manipular os brinquedos e converse enquanto ela brinca com eles. Anote os brinquedos que a criança nomeia, e depois pergunte-lhe: "O que é isto?" etc. *Não nomeie* os objectos. Registe o número de objectos correctamente nomeados. Não identifique os objectos; a criança tem de os nomear.

- |            |            |            |
|------------|------------|------------|
| 1. Chávena | 7. Cadeira | 1. Faca    |
| 2. Colher  | 8. Bola    | 2. Garfo   |
| 3. Gato    | 9. Cavalo  | 3. Pires   |
| 4. Bebê    | 10. Moeda  | 4. Relógio |
| 5. Cão     | 11. Cubo   | 5. Chave   |
| 6. Carro   | 12. Botão  | 6. Lápis   |

**C.IV.2. - Nomeia os 17 ou 18 objectos da caixa.**

A criança deve conhecer e nomear não só os doze objectos referidos anteriormente mas também os cinco ou seis objectos adicionais. Pergunte, mostrando cada objecto: "O que é isto? Como é que se chama?"

**C.III.3. - Define pelo uso (2 ou mais).**

"Para que é que queremos uma chávena?"... "O que é que faz uma faca?"... "Para que é que serve uma cadeira?"... Anote o número de respostas correctas, mesmo se a resposta for por monossílabos, por exemplo, "O que é que faz uma faca?" - "Corta".

- |            |            |
|------------|------------|
| 1. Chávena | 6. Casa    |
| 2. Faca    | 7. Lápis   |
| 3. Cadeira | 8. Relógio |
| 4. Casaco  | 9. Chave   |
| 5. Carro   |            |

**C.V.1. - Define pelo uso (6 ou mais)**

A criança deve responder correctamente para seis ou mais objectos.

**C.III.2. - Vocabulário de Imagens (12).**

A criança tem de nomear os objectos nas imagens (as vinte pequenas imagens que estão numeradas por ordem de dificuldade). Os nomes balbuciados só podem ser aceites se forem bem conhecidos e susceptíveis de ser usados em casa: por exemplo "au-au" para cão, "miau" para gato, etc. Produções imaturas, como "gafo" para "garfo", são aceites, mas devem ser registadas. Mostre as imagens uma de cada vez na ordem correcta, de acordo com a sua numeração. Passa se responder correctamente a 12 ou mais.

- |                 |                       |
|-----------------|-----------------------|
| 1. Bola         | 11. Passarinho        |
| 2. Sapato       | 12. Chave             |
| 3. Cão          | 13. Guarda-chuva      |
| 4. Comboio      | 14. Martelo           |
| 5. Rapaz/Menino | 15. Chávena           |
| 6. Chapéu       | 16. Bule              |
| 7. Rosa/Flor    | 17. Bandeira          |
| 8. Cavalo       | 18. Loja              |
| 9. Garfo        | 19. Carrinho (de mão) |
| 10. Cama        | 20. Mocho             |

**C.IV.5. - Vocabulário de imagens. (18 ou mais).**

A criança deve nomear dezoito das vinte imagens para passar este item.

**C.III.4. - Repete uma frase de 6 sílabas.**

"Olha, eu vou dizer uma coisa e depois quero que tu repitas. Repara, diz isto...". Diga as três pequenas frases, uma de cada vez. Anote quantas a criança diz completamente correctas, e que erros faz, se fizer. Algumas crianças só apanham a última palavra; neste caso basta sublinhar essa palavra. Se a criança repetir bem as seis sílabas de cada frase, passa este item.

- (1) "Eu gosto de bolos". \_\_\_\_\_
- (2) "O menino tem frio". \_\_\_\_\_

(3) "Eu tenho um passarinho"

**C.V.4. - Repete uma frase de 9 ou 10 sílabas.**

Para passar basta repetir correctamente apenas uma frase. Diga: "Es capaz de repetir a seguir a mim? Ouve!..."

(4) "Gostava muito de ter um gato"

(5) "O meu cão é muito meu amigo"

(6) "Gosto de passear com o meu cão"

**C.VII.1. - Repete uma frase de 16 sílabas.**

A frase deve ser repetida sem erros nem omissões.

(7) "Gostava muito de visitar o jardim zoológico"

(8) "Amanhã vai haver uma grande festa na escola"

(9) "Gosto muito de brincar e passear com os meus amigos"

**C.IV.1. - Nomeia 6 ou mais objectos na grande imagem**

Pegue na grande imagem colorida e peça à criança para "contar o que vê". Encoraje-a, mas não aponte objectos, nem a questione sobre pormenores. Pode dizer: "O que vês?..." "O que é que eles estão a fazer?" Não faça perguntas do género "O que é isto?" *Tudo* o que a criança diz deve ser registado; é com base neste registo que se podem cotar outros itens. É muito importante registar tudo o que a criança diz sobre esta imagem (use o verso da folha, se necessário). Sublinhe substantivos, palavras descritivas, pronomes e frases descritivas.

**C.V.6. - Nomeia 12 objectos na grande imagem**

Para passar, a criança deve nomear doze ou mais objectos da grande imagem.

**C.V.5. - Descrição da grande imagem colorida: 1 ou mais frases descritivas bem formadas.**

A criança deve *descrever* a imagem usando frases correctas, em vez de só enumerar o que lá vê. Se tiver feito um registo completo da resposta da criança, sublinhe as frases que são genuinamente descritivas. Basta *uma* frase correcta para passar.

**C.VII.2. - Descrição da grande imagem colorida: 3 frases.**

Para passar são precisas pelo menos *três* frases correctas.

**C.VIII.1. - Descrição da grande imagem colorida: 4 frases.**

A criança deve produzir quatro frases descritivas correctas.

**C.III.5. - Usa 2 ou mais palavras descritivas (adjectivos ou advérbios).**

Observe o discurso espontâneo da criança, mais particularmente a sua descrição da grande imagem, em que as palavras descritivas (adjectivos e advérbios) devem ser sublinhadas.

**C.VI.3. - Usa 6 ou mais palavras descritivas (adjectivos ou advérbios).**

**C.IV.3. - Usa 2 ou mais pronomes pessoais correctamente.**

Sublinhe quaisquer pronomes pessoais (eu, tu, ele, etc.) que tenham sido usados pela criança na descrição da imagem, e acrescente a estes outros que a criança tenha utilizado ao longo da avaliação.

**C.VI.5. - Usa 6 ou mais pronomes pessoais correctamente.**

**C.III.6. - Constrói frases de 6 ou mais sílabas.**

A fala deve ser fluente. Deve-se registar exemplos de frases usadas pela criança ao longo da avaliação. A criança já deve ter deixado de balbuciar, embora não se espere ainda uma pronúncia perfeita.

**C.VI.1. - Constrói frases de 10 ou mais sílabas.**

Deve estabelecer uma conversa com a criança (encorajando-a a falar sobre os seus jogos, brinquedos, amigos, etc.) e anotar o comprimento das frases usadas. Isto também pode ser anotado relativamente à descrição da grande imagem colorida. A fala deve ser bastante fluente e a criança deve conseguir produzir frases deste comprimento ou até maiores. As frases devem ser gramaticalmente correctas e não apenas sequências de palavras isoladas ou pequenas frases características das crianças mais novas.

**C.IV.4. - Compreensão (2 ou mais itens).**

1. "O que é que deves fazer se estiveres cansado?" \_\_\_\_\_
2. "O que é que deves fazer se tiveres frio?" \_\_\_\_\_
3. "O que é que deves fazer se estiver a chover quando saíres de casa?" \_\_\_\_\_
4. "Se tiveres de ir a algum lado e perderes o autocarro, o que é que fazes?" \_\_\_\_\_
5. "O que fazes quando te sentes sozinho?" \_\_\_\_\_
6. "O que é melhor fazer se fores a caminho da escola e reparares que está ficar tarde?" \_\_\_\_\_
7. "O que é que fazias se te perdesse?" \_\_\_\_\_

**C.VI.2. - Compreensão (4 itens).**

A criança tem de responder correctamente a *quatro* perguntas.

**C.VIII.3. - Compreensão (6 itens).**

A criança tem de responder correctamente a *seis* perguntas.

**C.IV.6. - Conhece 6 cores.**

Pegue nas dez pequenas placas coloridas e (começando pela vermelha) pergunte: "Que cor é esta?... Como é que se chama esta cor?" etc. Anote as respostas correctas e as incorrectas. Passa se tiver acertado no mínimo seis.

- |                         |                   |
|-------------------------|-------------------|
| 1. Vermelho _____       | 6. Castanho _____ |
| 2. Branco _____         | 7. Verde _____    |
| 3. Azul _____           | 8. Amarelo _____  |
| 4. Cor de laranja _____ | 9. Cinzento _____ |
| 5. Lilás/Roxo _____     | 10. Preto _____   |

**C.VI.6. - Conhece 10 cores.**

A criança deve saber o nome das *dez* cores para passar.

**C.V.2. - Antónimos (2).**

"Ora repara: Um rapaz é grande e um bebé é...?" As primeiras duas perguntas deste tipo são bastante fáceis e pertencem a este nível. A terceira é propositadamente muito mais difícil e pertence ao oitavo ano.

"Um rapaz é grande e um bebé é...?" \_\_\_\_\_

"O carvão é preto e a neve é...?" \_\_\_\_\_

"O leão é feroz e a ovelha é...?" \_\_\_\_\_

**C.VIII.6. - Antónimos (3).**

### C.V.3. - *Materiais (2 ou mais).*

Mesa, janela, casa. Pergunte:

"A mesa é feita de quê?" \_\_\_\_\_

"A janela é feita de quê?" \_\_\_\_\_

"E a casa, é feita de..." \_\_\_\_\_

### C.VI.4. - *Conhece 10 ou mais letras maiúsculas.*

Pegue na caixa das letras; espalhe-as na mesa e deixe a criança dizer o nome daquelas que conhece. A criança deve dizer o nome da letra e não a maneira como a letra se lê. Pode dizer: "Diz-me como se chama esta letra; eu não quero que me digas como ela se lê, quero saber qual é o seu nome". Registe o número de letras cujo nome a criança conhece, e quais são. Se a criança tiver feito com sucesso o item D.VIII.1, aceita-se que ela passe este item se responder indicando a maneira como a letra se lê (em vez de dizer o nome da letra).

A _____	E _____	I _____	M _____	Q _____	U _____	Y _____
B _____	F _____	J _____	N _____	R _____	V _____	Z _____
C _____	G _____	K _____	O _____	S _____	W _____	
D _____	H _____	L _____	P _____	T _____	X _____	

### C.VII.3. - *Conhece 20 ou mais letras maiúsculas.*

### C.VII.6. - *Conhece as letras maiúsculas, do alfabeto português.*

### C.VII.4. - *Semelhanças (1).*

"Sabes o que é uma cenoura e uma batata, não sabes? Diz-me em que é que são parecidos". Faça o mesmo para: tigre e gato, botão e moeda, árvore e rosa. Basta uma resposta correcta para passar este item.

1. "Em que é que se parecem, a cenoura e a batata?" \_\_\_\_\_

2. "Em que é que se parecem, o tigre e o gato?" \_\_\_\_\_

3. "Em que é que se parecem, um escudo e um botão?" \_\_\_\_\_

4. "Em que é que se parecem, a árvore e a rosa?" \_\_\_\_\_

### C.VIII.2. - *Semelhanças (2).*

Para passar é necessário que a criança dê duas respostas correctas.

### C.VIII.5. - *Semelhanças (3).*

Para passar é necessário que a criança dê três respostas correctas.

### C.VII.5. - *Diferenças (2).*

"Sabes o que é uma mosca e sabes o que é uma abelha, não sabes? Não são iguais, pois não? Em que é que são diferentes?" Faça o mesmo para: fio e corda, sal e açúcar, gelo e vidro. Duas respostas correctas são suficientes para passar este item.

1. "Em que é que são diferentes, a mosca e a abelha?" \_\_\_\_\_

2. "Em que é que são diferentes, o gelo e o vidro?" \_\_\_\_\_

3. "Em que é que são diferentes, um fio e um cordel?" \_\_\_\_\_

4. "Em que é que são diferentes, o sal e o açúcar?" \_\_\_\_\_

### C.VIII.4. - *Diferenças (3).*

Para passar é necessário que a criança dê três respostas correctas.

### C.VIII.7. e 8. *Diferenças (4).*

Para passar é necessário que a criança dê quatro respostas correctas. (Cote como 2 itens).

## ESCALA D. COORDENAÇÃO OCULO-MANUAL

### **D.III.1. - *Copia um traço horizontal.***

Chame a atenção da criança para o traço horizontal e encoraje-a a fazer um traço igual. Pode demonstrar se a criança não compreender.

### **D.III.2. - *Enfia 6 contas.***

Tenha já prontas as doze contas enfiadas na ordem 3 verdes, 3 vermelhas, 3 amarelas, 3 azuis, e também um cordel com uma conta enfiada e atada. Mostre à criança, e chame a sua atenção para o arranjo das 'bolinhas'/contas, indicando que a primeira 'bolinha' verde já está atada no cordel que lhe entrega. Deixe o padrão na mesa para a criança segurar. Se ela não prestar atenção ao padrão, diga: "Olha como as bolinhas estão aqui", uma ou duas vezes. Não dê mais indicações. Se a criança não fizer nada, não demonstre mas pegue numa conta e entregue à criança. Passa o item se enfiar 6 ou mais contas mesmo ignorando o padrão.

### **D.IV.2. - *Enfia 12 ou mais contas.***

Passa se a criança continuar a enfiar contas até que tenha enfiado doze ou mais. Cote '+' mesmo se a criança ignorar o padrão.

### **D.VI.1. - *Enfia as 12 contas de acordo com o padrão (sem erros).***

O padrão deve estar completamente correcto.

### **D.III.3. - *Constrói uma torre de 8 ou mais cubos.***

Se a criança tiver construído uma torre com sete cubos, encoraje-a a continuar; ou se a torre cair, deixe-a tentar outra vez.

### **D.III.4. - *Manuseia uma tesoura<sup>1</sup> - tenta cortar.***

Pegue num quadrado de 10 cm, dizendo: "Vês, vou cortar o papel ao meio". Dê a tesoura à criança para que ela corte o seu papel ao meio. Só passa o item se colocar o papel de forma apropriada e o tentar cortar, mesmo não o conseguindo ou não cortando a direito, ou dobrar o papel.

### **D.IV.3. - *Consegue cortar um quadrado em duas partes.***

A criança tem de cortar o quadrado de papel bastante bem ao meio. Se o corte for muito torto ou afastado do centro, não passa o item.

### **D.V.6. - *Consegue cortar uma tirinha de papel, com uma tesoura.***

Pegue no seu quadrado de papel e corte uma tirinha com cuidado. A criança tem de cortar uma tira com uma largura inferior a 1 cm, mais ou menos a direito. Se a tesoura escorregar do papel, não passa este item (embora não se espere um corte bem a direito).

### **D.III.5. - *Copia um círculo - modelo primitivo - Estádio I.***

**IMPORTANTE:** Se o desenvolvimento da criança o permitir, peça logo o desenho da casa: "Eu quero que me desenes a casa mais bonita que puderes - aqui", (indicando metade da página onde a casa deve ficar), "e aqui desenha-me, por favor, as pessoas que lá vivem". Esta abordagem pode produzir desenhos interessantes, a partir dos quais vários itens como a "casa" e a "figura humana" podem ser cotados. Enfatize o cuidado posto no desenho. Este exercício deveria ocupar alguns minutos talvez no princípio ou no fim da avaliação.

Se se tratar de uma criança pequena ou imatura, então: Mostre o desenho do círculo: "Olha o que vamos fazer agora: uma bola." Indique onde a criança deve desenhar. Pode dizer: "Quando acabares, pára", de forma a evitar que a criança dê aso ao seu desejo de continuar a fazer rabiscos circulares (D.II.19). Não se espera mais do que um círculo grosseiro, que não precisa de estar bem fechado.

### **D.V.2. - *Desenha um círculo - Estádio II.***

O círculo deve ser bem formado e bem fechado.

### **D.III.6. - *Copia uma cruz (reconhecível) - Estádio I.***

Verifique se a criança consegue traçar linhas perpendiculares e horizontais, deixando-a desenhá-las. Mostre o desenho da cruz, indique onde a criança deve desenhá-la. Se a criança conseguir *deliberadamente* fazer uma linha sobre a outra, mesmo que o desenho não seja uma cruz perfeita, passa.

### **D.V.1. - *Desenha bem uma cruz - Estádio II.***

A cruz tem de estar bem desenhada e a traço firme. A linha vertical deve ser mais ou menos perpendicular à linha horizontal.

### **D.IV.1. - *Dobra a meio um quadrado de 10 cm.***

Mostre dois quadrados de papel (cerca de 10 cm de lado) e, pegando num deles, dobre-o a meio lenta e cuidadosamente, vincando a dobra e ao mesmo tempo explicando: "Vês, parece um livrinho! Consegues fazer assim?" Ponha o papel dobrado em pé, como um livro aberto. A criança pega no segundo papel e tenta. Se o 'livro' se segurar, e a dobra for firme, passa.

### **D.IV.4. - *Dobra duas vezes um quadrado de 10 cm.***

Se a criança tiver conseguido razoavelmente a primeira dobra, peça-lhe que dobre o quadrado outra vez: "Dobra-o como se fosse uma carta", e exemplifique. A segunda dobra tem de estar cuidadosamente vincada e o papel bem dobrado em quatro.

### **D.IV.5. - *Copia um escadote (reconhecível) - Estádio I.***

Mostre o desenho do escadote e indique onde a criança deve desenhar. O desenho deve ser claramente reconhecível como um 'escadote', e conter no mínimo três degraus.

### **D.VII.2. - *Desenha um escadote - Estádio II.***

Um bom desenho. Devem ser desenhados pelo menos três degraus, sem ultrapassarem os lados do escadote. Os lados devem ser a direito e paralelos.

### **D.IV.6. - *Desenha a figura humana (reconhecível) - Estádio I.***

<sup>1</sup> A tesoura que faz parte do material é apropriada para crianças pequenas (pontas redondas).

"Sabes desenhar uma pessoa? ... Ora desenha." Deixe a criança fazer o seu desenho. Tem de haver pelo menos um círculo para a cabeça (ou corpo) e também pelo menos mais dois outros elementos: olhos, pernas, braços, cabelos, nariz, boca, pés, corpo, mãos, dedos, etc.

**D.VI.3. - *Desenha a figura humana - Estádio II.***

Devem estar presentes pelo menos seis elementos adicionais.

**D.VIII.3. - *Desenha a figura humana - Estádio III.***

Espera-se uma figura superior, com alguma originalidade; e.g., a pessoa deveria estar vestida, ou desenhada de lado, ou de alguma maneira mais difícil de desenhar, como sentada à mesa, etc.

**D.V.3. - *Copia um quadrado reconhecível - Estádio I.***

Mostre o quadrado e peça à criança que tente desenhar um parecido, no sítio apropriado. O critério é condescendente: o quadrado tem de ter 4 lados e uma forma mais ou menos correcta, embora não se espere um desenho perfeito.

**D.VII.1. - *Desenha um quadrado - Estádio II.***

Forma adequada ou superior, bem desenhada, com os cantos cuidadosamente acabados.

**D.V.4. - *Copia uma janela - Estádio I.***

É a combinação entre o quadrado e a cruz. Ambos devem aparecer e o desenho deve ser reconhecível como janela; mas o critério é condescendente.

**D.VIII.2. - *Desenha uma janela - Estádio II.***

Um desenho superior, muito parecido com o modelo.

**D.V.5. - *Desenha uma casa - Estádio I.***

"Podes desenhar-me uma casa, uma bonita casa, aqui?" Encoraje a criança a fazer o desenho o mais completo possível, embora sem lhe dizer o que fazer. Se a criança parar antes de completar o suficiente para passar o item diga: "Já acabaste a casa, ou queres fazer mais?" É suficiente um quadrado grosseiro, com pelo menos mais duas outras características: porta, janela, chaminé, etc.

**D.VI.6. - *Desenha uma casa - Estádio II.***

Qualquer casa bem desenhada com pelo menos uma forma básica rectangular ou quadrada, e com 5 ou 6 elementos adicionais como: porta, janela, telhado inclinado, chaminé, degraus ou escadas, maçanetas da porta, cortinas, etc., dá para passar este item. Se a criança parar antes de ter completado o suficiente para passar este nível, pode-se perguntar (sem referir nenhum elemento em concreto): "Já acabaste a casa?" ou "Queres fazer mais um pouco?" Então a criança poderá acrescentar uma ou duas características que lhe permitem passar este item. Se fizer um desenho superior, também passa o Estádio III.

**D.VIII.7. e 8. - *Desenha uma casa - Estádio III.***

Modelo superior. (Cote como dois itens).

**D.VI.2. - *Copia um triângulo - Estádio I.***

Critério: Forma reconhecível e desenho razoável.

**D.VII.4. - *Desenha um triângulo - Estádio II.***

Forma adequada, bom desenho, lados firmes e a direito, cantos bem desenhados. Deve ser parecido com o modelo.

**D.VII.3. - *Copia um losango - Estádio I.***

Mostre o modelo e indique à criança onde o deve desenhar. A forma deve ser reconhecível como losango, com quatro lados.

**D.VIII.4. e 5. - *Desenha um losango - Estádio II.***

Modelo superior muito parecido com o modelo.

**D.VI.4. - *Faz pelo menos três letras ou algarismos sem ajuda.***

Pergunte à criança se sabe escrever o seu nome. Pode conseguir desenhar apenas algumas letras; encoraje-a a escrever algumas letras ou algarismos, *sem mostrar como*.

**D.VI.5. - *Escreve o seu nome próprio.***

Não se cotam positivamente as letras escritas ao contrário.

**D.VII.6. - *Escreve o nome completo.***

Se a criança souber escrever o seu nome próprio, peça-lhe que escreva também o nome de família.

**D.VIII.1. - *Escreve 10 letras ou mais.***

Se a criança não tiver escrito 10 letras diferentes em VII.6, peça-lhe para escrever mais letras, ditadas se necessário. No original inglês o critério é um mínimo de 10. Pode-se ajustar este valor para 7 em português.

**D.VIII.6. - *Sabe escrever correctamente as letras do alfabeto português, todas ou menos 2, no máximo***

**D.VII.5. - *Sabe escrever os algarismos de 1 a 9.***

"Sabes escrever os números?" Peça-lhe para escrever: 1, 2, 3, etc.



## ESCALA E. PERFORMANCE

### E.III.1. - *Monta o brinquedo de enroscar.*

A criança passa-se, tendo aberto o brinquedo de enroscar e visto o pequeno brinquedo lá dentro, consegue fechá-lo outra vez.

### E.III.2. - *Coloca os 9 cubos dentro da caixa e põe a tampa. (60 seg.)*

Material: Caixa quadrada contendo os 9 pequenos cubos castanhos.

Destape a caixa e tire os pequenos cubos. Diga: "Quero ver se consegues pôr depressa estes cubos dentro da caixa, e depois pôr a tampa." "Pronto?... Começa!" Registe cuidadosamente o tempo dispendido (meça-o com o cronómetro). A criança não se deve esquecer da tampa. (Só uma tentativa).

### E.IV.1. - *Coloca os 9 cubos dentro da caixa e põe a tampa. (40 seg.)*

### E.VI.5. - *Coloca os 9 cubos dentro da caixa e põe a tampa. (20 seg.)*

### E.VIII.4. - *Coloca os 9 cubos dentro da caixa e põe a tampa. (15 seg.)*

### E.III.3. - *Prancha de quatro quadrados. (60 seg.)*

Ponha a prancha com o quadrado mais pequeno do lado esquerdo da criança. Tire primeiro o maior e empilhe os quadrados em pirâmide, conforme o tamanho, com o mais pequeno em cima. Diga: "Quero ver se consegues pôr todos estes quadrados outra vez no sítio. Vou ver se consegues fazer isto muito rápido/depressa". Faça duas vezes e *pontue a tentativa mais rápida*.

### E.III.5. - *Prancha de quatro quadrados. (40 seg.)*

### E.IV.4. - *Prancha de quatro quadrados. (15 seg.)*

### E.VII.3. - *Prancha de quatro quadrados. (7 seg.)*

### E.III.4. - *Prancha de seis buracos. (60 seg.)*

Coloque a prancha em frente à criança com o encaixe oval afastado dela. Tire e empilhe as peças, em duas pilhas de três (incluindo o encaixe oval). Diga: "Quero ver se consegues pôr todas estas peças outra vez no sítio. Vamos ver se és rápido/se consegues muito depressa". A criança tem de colocar correctamente e sem ajuda todas as peças. Faça duas vezes, cronometrando. Anote os dois tempos e cote a tentativa mais rápida.

### E.III.6. - *Prancha de seis buracos. (40 seg.)*

### E.V.1. - *Prancha de seis buracos. (20 seg.)*

### E.VIII.2. - *Prancha de seis buracos. (10 seg.)*

### E.IV.6. - *Prancha de onze buracos. (60 seg.)*

Coloque a prancha com a estrela em cima afastada da criança. Retire os encaixes e arranje-os em duas pilhas de cinco cada, com o círculo em cima. Pontue a *mais rápida* das duas tentativas da criança, nos níveis apropriados. Só duas tentativas.

### E.VI.1. - *Prancha de onze buracos. (40 seg.)*

### E.VII.4. - *Prancha de onze buracos. (30 seg.)*

### E.IV.2. - *Constrói uma ponte com as três caixas.*

Pegue nas caixas e tire todas as peças. Usando só as caixas (sem tampas), coloque duas de cima para baixo, uma ao lado da outra, com um espaço entre elas. Pendure a terceira caixa, também de cima para baixo, entre as outras duas segurando-a pela reentrância. Diga: "Vês, esta caixa tem uma pequena reentrância/parte para dentro/degrau à volta; assim dá para fazer uma ponte de comboios bem sólida/boa". Então, pegue nos seis cubos, faça um comboio e mande-o lentamente por baixo da ponte, em direcção à criança. Peça à criança que olhe com atenção para a ponte. "Achas que tu consegues fazer uma igual a esta, também com o comboio, e enviá-lo outra vez para a minha estação?" Desmonte a ponte e vire cada caixa para cima ou de lado, e misture os cubos. Se a ponte *se segurar* mas não tiver sido feita utilizando a reentrância (modelo incorrecto, mas estável), a criança passa apenas este item. Se estiver construída correctamente e não cair quando o comboio passa por baixo, a criança passa os itens E.IV.5 e E.V.2. Só uma tentativa.

### E.IV.5. - *Comboio por baixo da ponte.*

### E.V.2. - *Constrói uma ponte: Modelo superior.*

### E.V.4. - *Constrói um 'portão' segundo o modelo, usando as 3 caixas e suas tampas.*

Os cubos não são necessários neste item. Para construir o portão ou 'arco' coloque as três caixas viradas ao contrário em fila, espaçadas de cerca de dois centímetros, ponha as duas tampas sobre os dois espaços e a terceira tampa em cima. Diga: "Olha, isto parece um portão grande, ou um arco". (Pode acrescentar: "É parecido com o Arco do Triunfo em Paris!"). "Repara bem. Os carros podem ir por aqui... e por aqui... e isto aqui em cima é como uma janela. Achas que consegues fazer um portão igual?". Desmonte o portão e coloque as peças ao acaso sobre a mesa, na orientação normal. A criança passa se o modelo for correcto.

### E.IV.3. - *Monta as caixas de cubos pela cor (o total das 12 peças).*

Coloque as caixas vazias em fila, em frente da criança: vermelho, amarelo e azul, com as tampas em frente das caixas erradas - amarelo, azul e vermelho. Espalhe os cubos e diga: "Podes agora arrumar os cubos, os vermelhos na caixa vermelha, os azuis na caixa azul e os amarelos na caixa amarela, e tapar com a tampa certa?" A criança passa se, sem mais ajuda, colocar as doze peças correctamente pela cor.

### E.V.3. - *Construção de padrões Nº 2 (60 seg.)*

"Vou ver se consegues fazer umas figuras." Ponha o caderno com o Teste de Padrões em cima da mesa, abra no primeiro padrão, um pouco afastado da criança e, abrindo a caixa dos nove cubos (3 vermelhos, 3 azuis, 3 amarelos), misture-os do lado direito da criança e diga: "Achas que consegues fazer aquela figura com estes cubos? Vês, os 3 cubos vermelhos estão em cima, depois estão os amarelos, depois os azuis." Demonstre à criança se for preciso. Quando a criança estiver preparada, diga: "Agora vais tu fazer". O padrão nº1 é só

Muitas crianças pequenas conseguem fazer os nº 2 e 5, mas não os nº 3 e 4 devido à influência da diagonal. Se a criança falhar o nº 3, omita o nº 4 e passe logo ao nº 5.

- omitir o nº 4 e passe logo ao nº5.
- |             |                                  |           |
|-------------|----------------------------------|-----------|
| E.V.5. -    | <i>Construção de padrões Nº2</i> | (40 seg.) |
| E.VII.5.-   | <i>Construção de padrões Nº2</i> | (20 seg.) |
| E.VIII.5. - | <i>Construção de padrões Nº2</i> | (15 seg.) |
| E.VI.4. -   | <i>Construção de padrões Nº3</i> | (60 seg.) |
| E.VII.1. -  | <i>Construção de padrões Nº3</i> | (40 seg.) |
| E.VII.6. -  | <i>Construção de padrões Nº3</i> | (30 seg.) |
| E.VIII.6. - | <i>Construção de padrões Nº3</i> | (20 seg.) |
| E.V.6. -    | <i>Construção de padrões Nº5</i> | (60 seg.) |
| E.VI.2. -   | <i>Construção de padrões Nº5</i> | (40 seg.) |
| E.VIII.3. - | <i>Construção de padrões Nº5</i> | (20 seg.) |
| E.VIII.8. - | <i>Construção de padrões Nº5</i> | (15 seg.) |
| E.VI.6. -   | <i>Construção de padrões Nº4</i> | (60 seg.) |
| E.VII.2. -  | <i>Construção de padrões Nº4</i> | (40 seg.) |
| E.VIII.1. - | <i>Construção de padrões Nº4</i> | (30 seg.) |
| E.VIII.7. - | <i>Construção de padrões Nº4</i> | (20 seg.) |

[illegible]

E.VI.3. - Escadas de dez cubos, de memória.

E.VI.3. - *Escadas de dez cubos, de memória.*  
 Pegue em dez cubos amarelos e diga: "Agora repara o que eu vou fazer. Vês, estou a fazer umas escadas." Chame a atenção da criança subindo as escadas com os dedos (ou com uma pequena boneca). "Achas que consegues fazer uma escada como esta?" Desmonte a escada e deixe a criança tentar. Só uma tentativa.

## ESCALA DE RACIOCÍNIO PRÁTICO

### F.III.1. - Repete 1 dígito.

"Eu vou dizer alguns números. Quero que os digas quando eu tiver acabado. Ora ouve. Diz '8". Se a criança não responder, diga '2' e depois diga '7'. Os números devem ser ditos a cerca de um por segundo. Para passar o item basta um resultado correcto nas três tentativas, neste e nos outros níveis.

8 \_\_\_\_\_ 2 \_\_\_\_\_ 7 \_\_\_\_\_  
F.III.3. - Repete 2 dígitos.

5-3 \_\_\_\_\_ 1-6 \_\_\_\_\_ 9-4 \_\_\_\_\_  
F.III.5. - Repete 3 dígitos.

9-8-2 \_\_\_\_\_ 4-7-5 \_\_\_\_\_ 1-3-6 \_\_\_\_\_  
F.IV.5. - Repete 4 dígitos.

5-8-1-6 \_\_\_\_\_ 3-7-2-9 \_\_\_\_\_ 4-9-5-2 \_\_\_\_\_  
F.VI.4. - Repete 5 dígitos.

6-1-3-8-4 \_\_\_\_\_ 5-9-7-2-1 \_\_\_\_\_ 9-2-7-8-6 \_\_\_\_\_

### F.III.2. - Conhece 'escudos' ou 'dinheiro'.

Pegue numa moeda e pergunte: "O que é isto?" ... "Diz-me como é que se chama"; Se a criança responder 'escudos' ou 'dinheiro', é o suficiente para passar este item. Se a criança já tiver nomeado 'escudos' ou 'dinheiro' no item C.III.1, passe à frente F.III.2 e cote '+'.  
F.V.1. - Conhece 2 moedas.

Prepare sete moedas numa caixa<sup>2</sup>. Espalhe-as em frente da criança e diga: "Isto é dinheiro. Sabes o nome das moedas?" Se a criança hesitar, aponte para a moeda de 50 escudos e diga: "Qual é esta? Como se chama?" Se a criança não responder, diga: "São 50 escudos, não é?" "Diz-me como se chamam as outras. Qual é esta?", etc. Anote que moedas foram identificadas correctamente e faça a cotação apropriada, aqui e nos níveis subsequentes.

25\$00 \_\_\_\_\_ 10\$00 \_\_\_\_\_ 50\$00 \_\_\_\_\_ 200\$00 \_\_\_\_\_

5\$00 \_\_\_\_\_ 20\$00 \_\_\_\_\_ 100\$00 \_\_\_\_\_

F.V.4. - Conhece 3 moedas.

F.VI.2. - Conhece 4 moedas.

F.VI.3. - Conhece 5 moedas.

F.VIII.2. - Conhece 6 moedas.

F.VIII.6. - Conhece as 7 moedas.

### F.III.4. - Compara o tamanho de dois encaixes.

Material: Os dois encaixes circulares da prancha dos dois círculos (também pode usar dois cubos azuis).

Chame a atenção da criança batendo com os encaixes um no outro, depois ponha-os na mesa à frente dela e diga: "Um destes é maior do que o outro. Qual é o maior?" Se a criança tocar no maior, não faça comentários mas mude a posição das peças uma em relação à outra e diga outra vez: "Um destes é maior do que o outro. Qual é o maior?" Para passar este item, a criança tem de responder correctamente das duas vezes.

### F.III.6. - Conhece 'grande' e 'pequeno'.

Toque nos encaixes, primeiro no grande e depois no pequeno, e diga: "Este é grande, e este é ....?" Anote o que a criança disser ('pequeno' ou 'pequenininho'). Qualquer oposto a 'grande' é cotado positivamente.

### F.IV.1. - Compara a altura de 2 torres. (3 vs 5 cubos).

Pegue nos cubos amarelos e construa rapidamente duas torres, uma de 5 cubos e outra de 3. Diga: "Aqui estão duas torres. Uma é mais alta do que outra. Qual é a torre mais alta?" Se a criança responder correctamente, mude a posição das torres e pergunte outra vez: "Qual é a mais alta?" Para passar, a criança tem de responder correctamente das duas vezes.

### F.VI.6. - Conhece 'alto' e 'baixo'.

Aponte a torre e pergunte: "Esta é alta, e esta é ....?"

### F.IV.2. - Compara o comprimento de duas linhas.

Mostre o desenho das duas linhas, dizendo: "Uma destas linhas é mais comprida do que a outra. Qual é a mais comprida?" Se a criança responder correctamente, não faça comentários, vire o desenho ao contrário de modo a inverter a posição relativa das linhas, e pergunte outra vez: "Qual é a mais comprida?" Para passar, a criança deve responder correctamente das duas vezes. O examinador pode desenhar as duas linhas no caso de parecer que a criança não compreende. (Algumas crianças de três anos não conhecem a palavra "linha").

### F.VII.6. - Conhece 'comprido' e 'curto'.

Aponte primeiro para a linha mais comprida e depois para a mais curta, e diga: "Esta linha é comprida, e esta linha é ....?" Aceita-se como resposta correcta apenas o antónimo e não por exemplo 'pequeno'.

<sup>2</sup>Use as seguintes moedas: 25\$00; 5\$00; 10\$00; 20\$00; 50\$00; 100\$00 e 200\$00.

### F.IV.3. - *Contagem preliminar até 4 ou mais.*

Frequentemente as crianças desta idade aprendem a sequência dos primeiros algarismos e podem repeti-los na ordem correcta até 5 ou 6, sendo no entanto incapazes de contar objectos correctamente. Esta 'contagem' preliminar é suficiente para passar o item.

### F.IV.4. - *Sabe contar 4 cubos.*

Ponha quatro cubos amarelos em fila em frente da criança e afastados entre si de cerca de 1 cm. Pergunte: "Quantos cubos há aqui? Sabes contar?" A criança deveria tocar em cada cubo com o dedo indicador e a contagem deve corresponder ao movimento. Se necessário, quando tiver acabado, diga: "Quantos é que são?" Se a criança souber passa o item. Se não souber, faça uma segunda tentativa. (Algumas crianças dizem a sequência numérica mas associam-na incorrectamente aos objectos).

### F.V.2. - *Sabe contar 10 cubos.*

### F.V.6. - *Sabe contar 15 cubos.*

### F.IV.6. - *Compara 2 pesos.*

Material: 2 pesos circulares.

Peça à criança para estender as duas mãos com as palmas viradas para cima, e depois ponha suave e simultaneamente os dois pesos um em cada mão, colocando-os exactamente na região em que os dedos encontram a palma da mão. Diga: "Um destes é mais pesado do que o outro. Qual é o mais pesado?" Pegue nos pesos e (atrás das costas) troque-os de mão. Torne a colocar os pesos nas mãos da criança, repetindo a pergunta. Para passar, a criança deve responder correctamente *das duas vezes*.

### F.VIII.4. - *Conhece 'pesado' e 'leve'.*

Aposte para o mais pesado e diga: "Este é pesado, e este é ...?" A criança deve responder 'leve'.

### F.V.3. - *Distingue manhã de tarde.*

"Agora é de manhã ou de tarde?" colocando primeiro a resposta correcta, ou seja, se for de manhã diga como acima; se for de tarde, diga: "Agora é de tarde ou de manhã?" A seguir faça a mesma pergunta pela ordem inversa. Anote a resposta das duas vezes.

### F.V.5. - *Identifica o mais rápido.*

"Qual é o mais rápido, um rapaz/uma rapariga grande a correr ou um rapaz/uma rapariga pequenino a correr?" Continue com "Qual é o mais rápido, um pássaro a voar ou um avião?", e com "Qual é o mais rápido, um carro ou uma bicicleta?" A criança tem de responder correctamente às três perguntas.

### F.VI.1. - *Sabe quantos dedos há em cada mão.*

Pegue na mão direita da criança e, segurando-a levemente fechada para a impedir de contar, pergunte: "Quantos dedos tens nesta mão?" Depois, pegando na mão esquerda, faça o mesmo. Se as respostas estiverem correctas, pegue em ambas as mãos, juntando-as, e pergunte: "Quantos há ao todo?" Passa o item se der uma resposta correcta.

### F.VI.5. - *Sabe quantos dedos há nas duas mãos.*

Não é permitido contar. ( $5+5=10$ ).

### F.VII.1. - *Sabe contar até 30.*

Aceita-se que a criança conte em voz alta, sem se referir a quaisquer objectos.

### F.VII.2. - *Distingue direita e esquerda. (8 partes do corpo).*

(Mão direita, ouvido esquerdo, pé direito, olho direito, mão esquerda, ouvido direito, pé esquerdo, olho esquerdo). Faça este item devagar. Em frente à criança, pergunte: "Qual é a tua mão direita? Levanta a mão direita." Qual é o teu ouvido esquerdo? Mostra-me o ouvido esquerdo." Faça da mesma maneira para as outras partes do corpo, na ordem referida. Deve evitar olhar para a parte do corpo que estiver a nomear, e deve também evitar mostrar à criança se ela está a responder bem ou não. Para passar é preciso que todos estejam correctos.

### F.VII.3. - *Sabe contar para trás a partir de 10.*

"Sabes contar para trás? Ouve: Começa com 10 e depois conta para trás até chegares a 1. Consegues fazer isso?" Permita duas tentativas. Para cotar '+' é necessário que a contagem decrescente esteja inteiramente correcta.

### F.VIII.5. - *Sabe contar para trás a partir de 20.*

### F.VII.4. - *Sabe dizer os dias da semana.*

"Sabes os nomes dos dias da semana? Ora diz." Se a criança hesitar ou aparentemente não compreender, diga: "Começa assim, Domingo ...." Se a criança disser os dias na ordem correcta, diga: "Está certo." e cote positivamente.

### F.VIII.1. - *Dias da semana. (2 perguntas).*

"O que vem a seguir a terça-feira?" e "O que vem antes de sábado?" Para passar, a criança tem de responder correctamente às duas perguntas.

### F.VII.5. - *Sabe dizer as horas: só as horas (sem minutos). (4 horas).*

Apresente o mostruário do relógio e diga: "Sabes dizer as horas? Vamos ver." Com o relógio fora da vista da criança marque 'quatro horas'; depois mostre-o à criança e pergunte: "Que horas são neste relógio?" Se a criança tiver respondido correctamente, ponha o relógio nas 8.30 e repita a pergunta. Finalmente ponha-o nas 10.45.

### F.VIII.7. - *Sabe dizer as horas: Meias horas. (8.30).*

### F.VIII.8. - *Sabe dizer as horas: Quartos de hora. (10.45).*

F.VIII.3. - Repete 3 dígitos em ordem inversa.

F.VIII.3. - *Repete 3 dígitos em ordem inversa.*  
 "Vou dizer uns números e quero que tu os repitas/digas para trás/ao contrário. Vais começar com o último que eu disser. Por exemplo, se eu disser 7-1-9, tu tinhas de dizer 9-1-7. Percebeste? Vamos começar. Presta atenção: "1-8-6". Estes números devem ser ditos bastante devagar, a cerca de 1 por segundo. A criança passa o item mesmo que só responda correctamente a uma das séries (*ordem inversa*).

1-8-6 \_\_\_\_\_ 7-2-3 \_\_\_\_\_ +9-3 \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## ESCALA A. LOCOMOTORA

### A.III.1. - *Salta um degrau com os pés juntos.*

Diz-se à criança para ficar de pé no degrau com ambos os pés juntos, e saltar, aterrando também com os dois pés juntos. Deve dar um verdadeiro salto, e não um passo rápido para baixo.

### A.IV.6. - *Salta dois degraus.*

Os pés devem estar colocados juntos e devem aterrar também juntos. *Não é aconselhável permitir às crianças mais novas saltar mais do que dois degraus.* Elas podem querer 'exibir'-se, mas é preciso ter cuidado para evitar acidentes. *Se uma criança hesitar ou se recusar a saltar, não insista (cote 'e' e siga para o próximo item sem comentários).*

### A.VI.5. - *Salta três degraus.*

### A.VIII.2. - *Salta quatro degraus.*

### A.III.2. - *Equilibra-se num só pé durante 6 segundos ou mais.*

Peça à criança, que deveria estar de pé, para levantar um pé e segurar-se no outro; demonstre se for preciso. A criança deveria erguer um pé e manter-se em equilíbrio num só pé durante cerca de seis segundos.

### A.III.3. - *Ajoelhada, levanta-se sem apoiar as mãos.*

Peça à criança para se ajoelhar no chão mantendo as costas direitas (*sem estar sentada em cima dos próprios pés*). "Agora levanta-te; um, dois, três!" A criança deve levantar-se *sem se apoiar* em nada.

### A.III.4. - *Cruza os pés e as pernas (posição sentada, tanto o esquerdo como o direito).*

Ponha a sua cadeira em frente da da criança e não muito longe desta. Peça-lhe para se sentar e, sentando-se também, demonstre o que lhe vai pedir: trace um pé sobre o outro e convide a criança a fazer o mesmo. "Consegues fazer isto?" ... "Vê se consegues cruzar um pé sobre o outro." O exercício deve também ser feito com o *outro pé* e para passar este item *ambos* têm de ser feitos satisfatoriamente. Depois peça à criança para traçar a perna (com um joelho sobre o outro): o joelho direito sobre o esquerdo e depois o esquerdo sobre o direito. Se a criança não perceber, demonstre. Devem-se cotar as *quatro posições*, e registar-se qualquer resposta pouco usual. Se a criança manifestar alguma superioridade lateral (cruzar pés ou pernas melhor do lado direito ou do esquerdo), anote qual é o lado preferido.

### A.III.5. - *Em bicos de pés, equilibra-se e anda 6 ou mais passos.*

Demonstre o que é 'andar em bicos de pés'. A criança deve ter um bom equilíbrio e manter a posição de bicos de pés por cerca de, pelo menos, 5 segundos. Se vacilar ou tentar apoiar-se, não passa este item. Se a criança tiver conseguido equilibrar-se, logo a seguir peça-lhe para *caminhar* em direcção a si. Critério para passar: 6 ou mais passos, mantendo-se em bicos de pés com bom equilíbrio.

### A.III.6. - *Sobe escadas, com um pé em cada degrau.*

As crianças pequenas põem primeiro os dois pés num degrau. Depois, aprendem a pôr um pé em cada degrau, à maneira adulta, mas só quando sobem as escadas. Pode segurar-se ao corrimão ou apoiar-se com a mão na parede.

### A.V.2. - *Desce escadas, um pé em cada degrau.*

Isto acontece por volta do início do quinto ano de vida. Pode segurar-se ao corrimão ou apoiar-se com a mão na parede.

### A.V.6. - *Sobe escadas a correr.*

É melhor observar este item numa escadaria relativamente grande, devendo o adulto seguir a criança de perto. Deve ser mesmo uma *corrida*, em posição direita e contínua, por cerca de 8 degraus. (Não é permitido apoiar-se no corrimão nem tocar os degraus).

### A.VIII.1. - *Desce escadas a correr.*

A criança nervosa não deveria de modo algum ser incitada a fazê-lo se se recusar.

### A.IV.1. - *Corre bem (dentro de casa, ou num pequeno espaço ao ar livre).*

É necessária uma observação cuidadosa. Verifique se a criança *mantém o passo de corrida*, com *movimentos firmes*, bom equilíbrio e uma *boa* colocação rítmica dos pés. Não é tanto a velocidade que interessa, mas antes a maneira normal de correr, energética e com confiança. Bom item de diagnóstico quando se suspeita de fraqueza muscular de qualquer origem.

### A.VI.2. - *Corre rapidamente (ao ar livre).*

Tente observar isto quando a criança estiver à vontade no recreio com as outras crianças. Se não for possível, leve a criança lá para fora no fim da avaliação (para este e outros itens desta escala). Interessa verificar se a criança corre com um movimento rítmico, firme e confiante. Este item dá oportunidade de observar algo de estranho na postura da criança ou na sua corrida, ou qualquer defeito físico que afecte os seus movimentos.

### A.VII.4. - *Mantem a corrida por uma boa distância - à volta do recreio ou outro espaço relativamente grande.*

Espera-se que a criança consiga manter um bom ritmo de corrida com os movimentos bem coordenados.

### A.IV.2. - *Anda de triciclo ou outro brinquedo de pedais.*

A criança tem de andar no triciclo *sem ajuda* (já sem precisar de um adulto para guiar a máquina, para a empurrar ou a ajudar a segurar-se). Se não houver um triciclo disponível, pode perguntar-se à criança ou à mãe.

### A.VIII.3. - *Sabe andar de bicicleta (duas rodas).*

Anda de bicicleta por uma curta distância (testar só em ambiente com segurança).

### A.VIII.8. - *Anda e sabe conduzir bem a bicicleta.*

Conduz competentemente e sem qualquer ajuda (testar só em ambiente com segurança).

### A.IV.3. - *Marcha ao ritmo da música.*

Pergunte à criança se ela sabe marchar; triture uma melodia conhecida ou bata palmas em ritmo de marcha, mostrando o que quer. A criança deverá marchar durante algum tempo - à volta da sala ou à volta da mesa - mantendo o ritmo apropriado.

### A.IV.4. - *Equilibra-se bem a andar em cima de uma linha (pelo menos 1 metro e 20. cm). (Dois ensaios).*

Marque no chão um risco de cerca de 5 cm de lado e 1.20m de comprimento (um bocado de giz com 5 centímetros usado de lado, por exemplo). A criança deve colocar os pés bem em cima do risco de modo a que o sapato o cubra parcialmente, e caminhar com um equilíbrio razoável em cima desse risco. Não deve pôr o pé de lado ou afastar-se do risco, durante uma distância de cerca de um metro no mínimo.

### A.IV.5. - *Avança saltitando, apoiando-se alternadamente ora num pé ora noutro. (3 ou mais saltos).*

Demonstre o exercício, que consiste em saltitar de um pé para o outro avançando para a frente. A maioria das crianças dá estes passos saltitantes numa curta distância. Bastam três passos para passar este item.

### A.VI.4. - *Avança saltitando, apoiando-se alternadamente ora num pé ora noutro. (4 ou mais saltos).*

Demonstre se a criança não compreender.

### A.VII.2. - *Avança saltitando, apoiando-se alternadamente ora num pé ora noutro. (12 ou mais saltos).*

### A.VIII.7. - *Avança saltitando, apoiando-se alternadamente ora num pé ora noutro. (20 saltos).*

### A.V.1. - *A correr, dá um pontapé a uma bola.*

A bola deve ter o tamanho de uma bola de ténis. A criança está a cerca de 3 metros do experimentador, que põe uma bola no chão e fica junto a ela (ao lado) para o caso de a criança cair. Diga à criança para correr para a bola e dar-lhe um pontapé *sem parar de correr*. (Dois ensaios). Se a criança correr até à bola, parar e depois der o pontapé, não passa. Anote a lateralidade (que pé a criança usou para dar o pontapé).

### A.V.3. - *Chega com as mãos até à ponta dos pés, mantendo os joelhos esticados.*

Com a criança de pé, avise-a para manter os joelhos esticados. "Olha, agora chega com as mãos até aos sapatos, sem dobrar os joelhos. Faz de conta que vamos varrer os sapatos com as mãos". Pode permitir-se uma segunda tentativa se a criança dobrar os joelhos. Com os joelhos dobrados, não passa este item; tem de tocar as pontas dos pés com ambas as mãos, mantendo os joelhos direitos.

### A.V.4. - *Salta por cima de uma corda, com os pés juntos (ca. de 15 cm de altura).*

Use a corda que faz parte do teste, se necessário, atando uma extremidade à perna de uma mesa, cadeira ou outra, segure a corda esticada a cerca de 15 cm do chão. Diga à criança para *estar perto da corda com os pés juntos* e saltar por cima. Os seus pés deveriam manter-se juntos quando ela inicia o salto e quando o termina. (Não se trata de, a correr, saltar a corda, nem de dar um passo rápido por cima da corda). Permita duas tentativas, basta passar *uma*.

### A.VII.1. - *Salta por cima de uma corda a 25 cm de altura.*

Atenção à idade. Só se a criança tiver feito bastante bem o anterior. Ajuste a corda para ficar bem esticada a 25 cm do chão. Peça então para saltar.

### A.VII.5. - *Salta à corda (3 ou mais voltas).*

Tanto rapazes como raparigas começam a saltar à corda por volta do sétimo ano de idade. Esta actividade é mais frequente para raparigas do que para rapazes, mas estes conseguem fazê-la, se encorajados. Um rapaz que salte à corda fá-lo geralmente muito bem.

### A.VIII.5. - *Salta à corda rapidamente (12 ou mais voltas).*

### A.VIII.6. - *Salta bem à corda (12 ou mais voltas) - incluindo salto duplo.*

Uma série de saltos que deve incluir dois saltos por cada volta da corda.

### A.V.5. - *Sobe e para um autocarro, e desce, sem ajuda.*

Pretende-se saber se nesta idade a criança já consegue subir e descer um ou dois degraus altos do autocarro, e não se viaja sozinha. Pergunte à criança e confirme sempre que possível junto dos pais ou professores.

### A.VI.1. - *Apanha a bola, depois de a ter feito saltitar no chão.*

Demonstre, atirando a bola para o chão e apanhando-a de volta no ar. Peça à criança que faça o mesmo. Se ela apanhar a bola no ar depois de a ter feito saltitar, passa este item. (Duas tentativas, basta conseguir *uma vez*).

### A.VI.3. - *Lança uma bola ao ar (no mínimo meio metro) e apanha-a de volta.*

Lance a bola para cima cerca de 1/2 metro e apanhe-a de novo; dê a bola à criança. "Consegues apanhar a bola para o ar e apanhá-la de volta?" São permitidas duas tentativas. Algumas crianças lançam a bola muito pouco alto, para ter a certeza de a conseguir apanhar. Incite-as a lança-la um pouco mais alto, pelo menos 40-50 cm, para passar este item.

### A.VI.6. - *'Salto de macaca' I. Um salto ao pé-coxinho empurrando um pequeno cubo.*

Este é um teste *muito difícil* e só deve ser feito aos 6 anos ou mais. Demonstre se necessário o 'jogar à macaca' ou 'à patela'. Ponha o cubo colando (ca 2.5 cm) no chão liso (*não* em cima de uma carpete); a criança deve colocar o seu pé junto do cubo e dar um pequeno

salto que o empurre para não muito longe. Deve então seguir o cubo a "pé-coxinho" e empurrá-lo outra vez, etc. O cubo deve ser empurrado com o pé (e não receber pontapés), e o outro pé tem de estar sempre no ar. São permitidas duas tentativas, basta ter sucesso em uma. Nenhuma criança com fraqueza muscular ou espasticidade (mesmo ligeira) consegue fazer este item.

A.VII.3. - *Salto de "macaca" II. Dois saltos ao pé-coxinho empurrando um pequeno cubo.*

---

Sempre com um pé no ar. Duas tentativas, basta conseguir uma. Passa o item se der dois saltos bem sucedidos, empurrando o cubo e mantendo sempre o outro pé no ar.

A.VII.6. - *Salto de "macaca" III. Três saltos ao pé-coxinho empurrando um pequeno cubo.*

---

A.VIII.4. - *Salto de "macaca" IV. Quatro saltos ao pé-coxinho empurrando um pequeno cubo.*

---

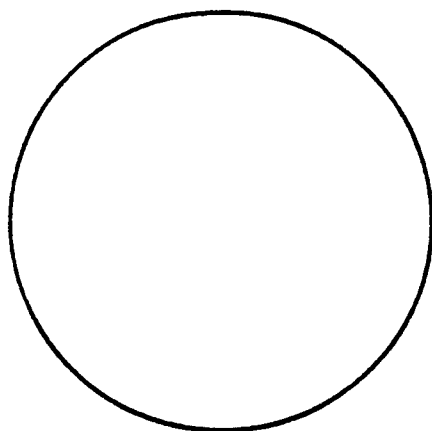


Traço Horizontal  
(Item D.III.1)

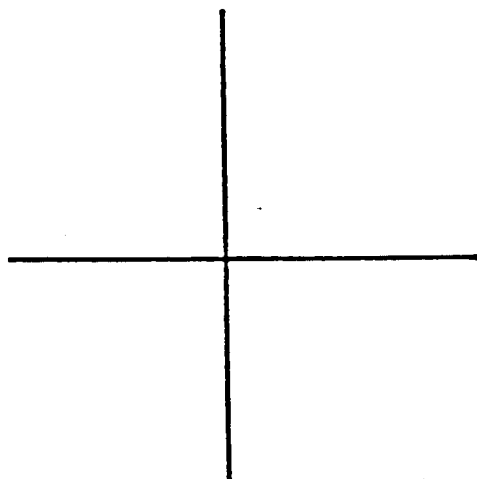
Tentativas de Desenho  
(Itens D.I.23; D.II.1; D.II.9; D.II.16;  
D.II.19; D.II.24; D.III.1)

Traço Perpendicular  
(Item D.II.24)

Desenho do Círculo  
(Itens D.III.5; D.V.2)

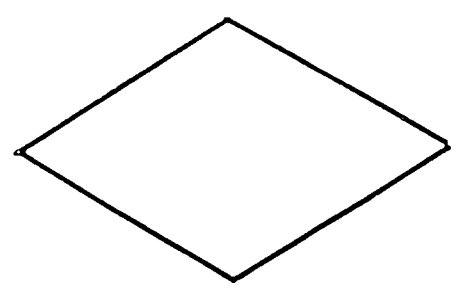


Desenho da Figura Humana  
(Itens D.IV.6; D.VI.3)

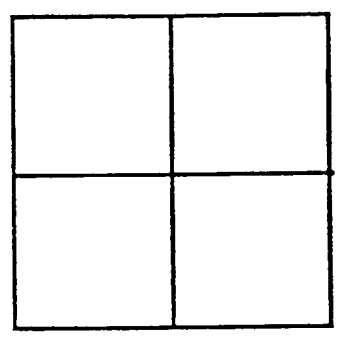


Desenho da Cruz  
(Itens D.III.6; D.V.1)

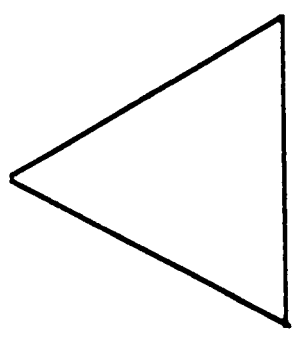
**Losango**  
(Itens D.VII.3; D.VIII.4)



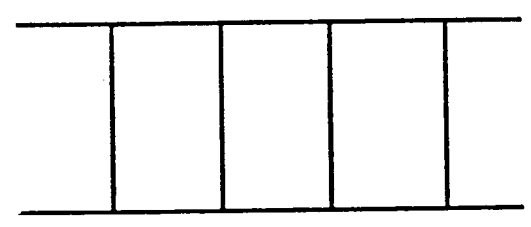
**Janela**  
(Itens D.V.4; D.VIII.2)



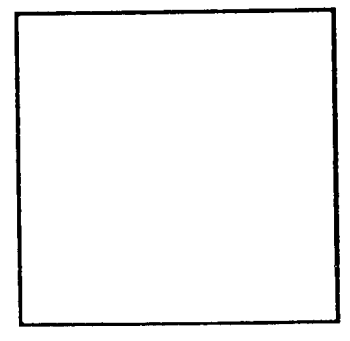
**Triângulo**  
(Itens D.IV.2; D.VII.4)



**Escadote**  
(Itens D.IV.5; D.VII.2)



**Desenho do Quadrado**  
(Itens D.V.3; D.VII.1)



**Desenho da Figura Humana**  
(Itens D.IV.6; D.VI.3; D.VIII.3)

**Desenho da Casa**  
(Itens D.V.5; D.VI.6; D.VIII.7)

**Escrita da Criança**

(Itens D.VI.4; D.VI.5; D.VII.6; D.VIII.1; D.VIII.6; D.VII.5)

## **ANEXO III**

### **ESCALA DE AUTO-PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA E ACEITAÇÃO SOCIAL**

**(Placas para raparigas)**

**(Harter&Pike,1983)**

# Escala de Auto-Percepção de Competência e Aceitação Social para Crianças, em imagens

## Folha de Resposta

Item	Competência Cogni/acadé.	Aceitação pelos pares	Competência Física/motor	Aceitação Maternal
1.Sabe fazer puzzles	1. _____			
2.Tem amigos		2. _____		
3. Anda de balouço			3. _____	
4.Mãe bem-disposta				4. _____
5.Educadora elogia	5. _____			
6.Convidado dormir		6. _____		
7.Trepa			7. _____	
8.Mãe leva passear				8. _____
9.Conhece cores	9. _____			
10.Amigos para jogar		10. _____		
11.Aperta sapatos			11. _____	
12.Mãe faz comidas				12. _____
13.Sabe contar	13. _____			
14.Amigos p/ brincar		14. _____		
15.Consegue saltar			15. _____	
16.Mãe lê histórias				16. _____
17.Conhece 1ª letra	17. _____			
18.Chamado p/brincar		18. _____		
19.Corre			19. _____	
20.Mãe brinca				20. _____
21.Conhece letras.	21. _____			
22.Convidado lanchar		22. _____		
23.Salta a pé coxinho			23. _____	
24.Mãe conversa				24. _____
25.Trabalhos J.I	25. _____			
26.Amigos emprestam		26. _____		
27.Joga à bola			27. _____	
28.Mãe deixa lanchar				28. _____
29.Sabe escrever nome	29. _____			
30.Outros sentam junto		30. _____		
31.É forte			31. _____	
32.Mãe deixa dormir				32. _____
TOTAL (6 itens)	_____	_____	_____	_____
TOTAL (8 itens)	_____	_____	_____	_____
NOTA FINAL (24 itens)	_____			
NOTA FINAL (32 itens)	_____			

**ANEXO IV**

**ESCALA DE TEMPERAMENTO**

**(Buss&Plomin,1984)**



Jardim de Infância: \_\_\_\_\_

Nome da criança: \_\_\_\_\_

Sexo: \_\_\_\_\_ (F/M)      Data Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_      Idade: \_\_\_\_\_

A lista a seguir apresentada refere uma série de características de comportamento que variam de criança para criança. Gostaria que para cada uma das afirmações indicasse em que grau é que ela se aplica a esta criança. Assinale a sua resposta com um círculo à volta do número que lhe corresponde, numa escala de 1 a 5, em que 1 se refere a um aspecto *pouco característico* da criança e 5 significa algo *muito característico* da criança.

	<i>Pouco característico</i>				<i>Muito característico</i>
1. A criança tem tendência para ser tímida.	1	2	3	4	5
2. A criança chora facilmente.	1	2	3	4	5
3. A criança gosta de estar acompanhada.	1	2	3	4	5
4. A criança está sempre em actividade, não pára.	1	2	3	4	5
5. A criança prefere brincar com outros a brincar sozinha.	1	2	3	4	5
6. A criança emociona-se facilmente.	1	2	3	4	5
7. A criança é lenta, vagarosa a mexer-se.	1	2	3	4	5
8. A criança faz amigos com facilidade.	1	2	3	4	5
9. A criança logo que acorda de manhã, está pronta para qualquer actividade.	1	2	3	4	5

	<i>Pouco característico</i>				<i>Muito característico</i>
10. A criança acha mais interessantes as pessoas do que qualquer outra coisa.	1	2	3	4	5
11. A criança queixa-se e chora muitas vezes.	1	2	3	4	5
12. A criança é muito sociável.	1	2	3	4	5
13. A criança tem muita energia.	1	2	3	4	5
14. A criança leva muito tempo a ficar à vontade com desconhecidos.	1	2	3	4	5
15. A criança perturba-se facilmente.	1	2	3	4	5
16. A criança é algo solitária.	1	2	3	4	5
17. A criança gosta mais de jogos calmos, do que de jogos activos.	1	2	3	4	5
18. Quando sozinha, a criança sente-se posta de lado.	1	2	3	4	5
19. A criança reage intensamente quando está aborrecida.	1	2	3	4	5
20. A criança mostra-se amigável com pessoas estranhas, é muito dada.	1	2	3	4	5

Obrigada pela colaboração!